الجمعية العلمية الإيرانية
للغة العربية وآدابها

جامعة شيراز
قسم اللغة العربية وآدابها

ردمد: ۲۵۳۸-۴۶۶X

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها

٣

مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية

السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/ ١٤٣٩

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/ ١٤٣٩، ص ٣٦-١١

تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن في إيران على أساس معايير اختيار وتنظيم المحتوى الدراسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة ياسوج

إسحق رحماني*[١]، وحيد أعظمي نجاد[٢]

١- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز الإيرانية.
٢- خرّيج الماجستير من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز الإيرانية.

تاريخ الوصول: ١٣٩٦/١٠/٠٩ ١٤٣٩/٠٤/١١ تاريخ القبول: ١٣٩٧/٠١/٢٠ ١٤٣٩/٠٧/٢٣

الملخّص

يعتبر الكتاب المدرسي العنصر الرئيس في العملية التعليمية والتربوية، وتعود أهمية الكتاب المدرسي في كل مستوى تعليمي إلى الدور الذي يلعبه في المنهج. فيحدد الكتاب في كثير من الأحيان طريقة التدريس لأن المعلمين كثيراً ما يكيّفون طرائقهم على أساس الطريقة المتبعة في الكتاب. وتحليل المحتوى من العوامل المهمة في تنسيق المناهج الدّراسية التي يتمّ بها تدريس الكتاب المتوخّى تحليله لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه على أساس المعايير التي وضعت للكتاب المدرسي الجيد. تحاول هذه المقالة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن في إيران وفقاً معايير اختيار وتنظيم المحتوى، معتمدةً في نتائجها على تحليل المعلومات المستخرجة من الاستبيانات. تتكون عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية للصف الثامن في مدينة ياسوج الذين يبلغ عددهم ١١٨ معلماً ومعلمة ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم استخدام استبانة مكونة من واحدة وأربعين فقرة، موزعة على ستة معايير هي: معيار حاجات المجتمع، ومعيار الرغبة، ومعيار الأهمية والفائدة، ومعيار قابلية التعلم، وفي النهاية معيار التتابع ومعيار الاستمرارية. وكانت الاستبيانات هي أداة البحث التي اعتمدنا عليها في تحليل المعلومات وذلك على أساس اختبار t. قامت الدراسة بتطبيق أداة الدراسة وتم ذلك بعد التأكد من معامل الصدق والثبات. تدلّ النتائج على أنّ التقديرات التقويمية الكلية للمعلمين لكتاب اللغة العربية للصف الثامن، قد جاءت قوية وعالية جداً؛ ومن الإستراتيجيات التي تلفت النظر في الكتاب هي التوجه نحو اتخاذ الأساليب الحديثة المؤثرة على تعلّم الطلبة وتقديم التشجيع الكافي لهم على التعلم الذاتي أيضاً بينما نلاحظ في الكتاب السابق العناية بتعليم القواعد الصرفية والنحوية فقط.

الكلمات الدليلية: تحليل المحتوى، الكتب المدرسية، كتاب العربية للصف الثامن.

---

* الكاتب المسؤول: es-rahmani@shirazu.ac.ir

١. المقدمة

يعتبر القرن الحاضر، قرن الإبداعات العلمية في مختلف المجالات، وينبغي تأليف الكتب الجديدة وفق مناهج تعليمية مستحدثة؛ فلا بد أن نأخذ في الاعتبار عند وضع منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها واختيار المواد المطلوبة ونوعيتها، أهداف هؤلاء المتعلمين وأغراضهم من تعلم هذه اللغة وكذلك المستويات الثقافية لهم، وأن نوعية اللغة التي تقدم لهم وحدودها وخواصها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها يجب أن تكون ملائمة الظروف أكثر استخداماً من الأوضاع الثقافية ومحققة لأهدافهم من تعلمها، كما ينبغي أن تكون المواد المختارة ذات تنوع في المعاني وفي أغراض التعبير، بحيث تصور الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وكذلك يجب أن توزّع قواعد اللغة الصرفية والنحوية وغيرها توزيعاً عادلاً مناسبا لكل مستوى ومرحلة، فينبغي اختيار تلك القواعد التي تساعد الطلاب على هذا القدر من الفهم والتعبير بسهولة ويسر، ولنبتعد قدر الإمكان عن القواعد المعقدة التي تجعل عملية التعليم شائكة ومستعصية على الدارسين المبتدئين، كما أن الكتاب المعدّ لغير الناطقين باللغة العربية قد يحتاج إلى التحليل التقابلي للغة العربية ولغة التلاميذ، بحيث يحدد ما تتفق فيه اللغتان وتختلفان للاستفادة من ذلك في معرفة الصعوبات التي يواجهها التلميذ.

ويجب أن يكون إعداد الكتاب المدرسي وإخراجه وفق معايير ومواصفات علمية وتربوية يتم من خلالها تحسين العملية التعليمية. تلك العناية تكشف لنا ما يتضمنه الكتاب المدرسي من جوانب قوة وضعف، وبما يتناسب مع حاجات المجتمع الإيراني وحاجات التلاميذ ومواهبهم للتعلم؛ حيث أنه يعتبر من أهم المصادر العلمية لإكساب المتعلمين المعارف والاتجاهات والقيم والمبادئ والحقائق المختلفة من أجل بناء قاعدة علمية سليمة، أما الكتب الأخرى بكل ما فيها من معلومات تمثل الجانب المساعد للكتاب المدرسي، وليس مصدراً رئيساً يعتمد عليه المتعلم في عملية التعلم. ورغم التطور التكنولوجي، فلابد من مراجعة محتويات الكتب الدراسية من أجل تحليلها ولهذا السبب يعتبر الكتاب المدرسي عاملا محفزاً للطلاب في الاستعداد والشوق لتعلم المادة الدراسية.

ونظراً لوجود الحاجة الماسة لتقييم كتاب العربية للصف الثامن الثانوي فإنّ التقييم والتحليل هما الوسيلتان اللتان يمكن بواسطتهما التعرف على مدى النجاح في تحقيق الأهداف، والكشف عن نواحي الضعف والقوة في العملية التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها. ويُعرف العرجا الكتاب بأنه «الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة

الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة ويضم مقدمة وفهرس لعرض المقرر» (العرجا، ٢٠٠٩: ٧). إن عملية تحليل الكتاب المدرسي عملية ضرورية لأن تحليل الكتاب المدرسي وسيلة تعرفنا بجودة الكتاب المدرسي وصلاحيته، حيث إننا نعيش في عصر متطور ومتقدم، وهذا التطور يقتضي إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية، ومن الواضح أن عملية تأليف الكتب المدرسية ليست بالأمر السهل، فهي عملية معقدة نرى فيها معايير وعوامل كثيرة متداخلة، والعمل البشري بطبيعته لابد أن يعتريه النقص والخلل، فلابد من تحليل هذه الكتب وملاحظة الخلل فيها؛ وذلك لنشر الكتب المفيدة. هناك ثلاثة محاور رئيسية لاختيار محتوى الكتب المدرسية: ١- ملائمة المحتوى لحاجات المجتمع. «يجب العناية الى الاحتياجات الفورية والتغييرات والتطورات المستمرة، خصوصاً في سياق التغيير الجذري في المجتمع.» (ملكي، ١٣٨٥: ٤٢). ٢. ملائمة المحتوى لحاجات الطلاب«في المجتمع الحديث تتمثل في المطابقة بين حاجات الفردية والاجتماعية» (لوي، ١٣٧٥: ١٩) ٣. ملائمة المحتوى للبرنامج الدراسي. من أهم العوامل التي تلعب دوراً فاعلاً لتحقيق المعايير المستخدمة في البرنامج الدراسي هي المصداقية، التوازن، الأهمية، الاتساع، الاتحاد، وهناك عوامل آخرى تلعب دوراً مهماً في تنظيم محتوى مثل: التوالي والوحدة. لقد أشار المؤلفون في مقدمة كتاب العربية للصف الثامن، أن الهدف من هذا الكتاب هو تطوير مهارات اللغة وتعزيز فهم النصوص الدينية ويضيف أيضاً: أنه من المتوقع أن يستطيع الطالب في نهاية السنة الدراسية قراءة نصوص بسيطة عربية بشكل صحيح ويفهم معناها. تستهدف الدراسة الحاضرة أن تبيّن أنه إلى أي مدى حقّقت هذه الكتب معايير المحتوى من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للصف الثامن؟ وعلى هذا الأساس أراد البحث استفسار آراء المعلمين عن هذا الكتاب الجديد، وتحقيقه للأهداف المنشودة، وكذلك إصدار حكم عليه من عدة جوانب، والاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد المناهج الأخرى التي تتبعه.

٢. أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال تنجم عنه أسئلة فرعية حيث يرتبط كل سؤال بأحد المعايير المستخدمة في تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن.

أما السؤال الرئيس فهو:

هل تم اختيار محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر المعلمين في

مـدارس مدينـة ياسـوج علـى أسـاس المعايـير المناسـبة؟
والأسئلة الفرعية:
هـل تـم اختيـار محتـوى كتـاب العربيـة للصـف الثامـن علـى أسـاس معيـار حاجـات المجتمـع الإيراني؟
هل تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار الرغبة؟
هل تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار الأهمية والفائدة؟
هـل تـم اختيـار محتـوى كتـاب العربيـة للصـف الثامـن علـى أسـاس معيـار قابلية التعلـم بالمـدارس الإيرانيـة؟
هل تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار التتابع؟
هل تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار الاستمرارية؟

۳. الدراسات السابقة

يتضمن عرضا للبحوث والدراسات التي أتيح لنا الاطلاع عليها، والتي لها صلة وثيقة بالدراسة الحالية. وتتناول بترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

ومنهـا دراسـات أجريـت في داخـل إيـران كدراسـة جـوادي (١٣٨٨) دراسـة هدفـت إلـى تقويـم معايـير اختيـار المحتـوى في البرنامـج الـدراسي. قـد أشـار المؤلـف إلـى ثلاثـة محـاور رئيسـة في البرنامـج الـدراسي: -١ملائمـة المحتـوى مـع حاجـات المجتمـع، -٢ ملائمـة المحتـوى مـع حاجـات الطـلاب، -٣ ملائمـة المحتـوى مـع البرنامـج الـدراسي؛ وقـد أظهـرت النتائـج أن درجـة تقويـم الكتـب العربيـة للمرحلـة الثانويـة (العامـة) مـن وجهـة نظـر المعلمـين والتلاميـذ كانـت ضعيفـة.

تكونـت عينـة دراسـة عقيـلي (١٣٨٨) مـن (٦٤) معلـماً ومعلمـةً، واسـتخدمت الدراسـة الاستبانة التي تضمنت (٢٨) فقرة وأظهرت النتائج أن: المحتوى لا يتناسب مع حجم الكتـاب وعـدد الحصـص المقـررة لدراسـته وكذلـك عـدم تناسـب لغـة الكتـاب لمسـتويات الطلبـة العقليـة.

قـام متقـي‌زاده (١٣٨٩) بتطبيـق أداة الدراسـة بعـد التأكـد مـن معامـل الصـدق والثبـات. اسـتخدم البحـث الحزمـة الإحصائيـة للعلـوم الاجتماعيـة لتحليـل البيانـات. تكـون مجتمـع الدراسـة مـن المـدارس المتوسـطة بمدينـة «دورود» في محافظـة لرسـتان. فاختـير ١٩ معلـماً و٢٨٧ طالبـاً وطالبـة مدرسـياً مـن مجمـوع ٨ مـدارس. وأظهـرت النتائـج أن أكثـر التلاميـذ والمعلمـين يـرون أن ورشـات الترجمـة استطاعت نيـل أهدافهـا المنشـودة، فمـن هـذا المنطلـق

تظهر ضرورة العمل على تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس إلى مناهج أكثر تمحورا حول النص.

يشير ميرحاجي (١٣٨٩) في دراسته إلى أسلوب نقد الكتب المدرسية ويرى أن أسلوب نقد الكتب المدرسية يختلف عما سواه من الكتب. ففي هذه الكتب إضافة إلى ما نلاحظه باعتبارها كتباً مدرسياً هناك خطة مدونة تعمل كخريطة تعتمد عليها المناهج ويتخذ منها المؤلف آليات تأليف وإعداد الكتاب المدرسي.

يتكون المجتمع الإحصائي لدراسة متقي زاده (١٣٩٢) من المدارس الثانوية بمدينة بيرانشهر في محافظة آذربايجان غربي. لقد اختار الباحث ١٣معلماً و٧معلمةً و٤٠طالباً و٤٠طالبةً من مجموع أربع مدارس. وقد تم أخذ العينات من المجتمع الإحصائي بطريقة عشوائية. وكانت أداة البحث هي الاستبانات التي اعتمد عليها في تحليل المعلومات وعلى أساس الاختبار من نوع (t)؛ تدل النتائج على أن قسم النصوص ـمن وجهة نظر المدرسين ـ نجح في تحقيق أهدافه، ولكن لم يكن ناجحاً في بعض الأهداف من وجهة نظر التلاميذ. إذن لابد أن يُعنى بتصحيح قسم النصوص في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من الثانوية.

وهناك دراسات في البلدان العربية منها دراسة أبو حمدة (٢٠٠٣) هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر معلمي الصف السادس في المدارس محافظة القدس وضواحيها وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة وأظهرت النتائج أن: درجة تقييم الكتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. وجاءت تقديرات المعلمين التقويمية مرتفعة في مجالات الأهداف ومحتوى الكتاب ومادته العلمية، والأنشطة البنائية والختامية. ولكن تقديرات المعلمين متوسطة في مجالات أسلوب الكتاب ولغته.

دراسة يوسف (٢٠١٠) هدفت إلى تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في مرحلة التعليم الثانوي المهني. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية في السورية، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم معلمي اللغة العربية لكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي المهني كانت متوسطة في جميع مجالات الدراسة. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين التقويمية لكتب اللغة العربية تعزي لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية والعمر.

استهدفت دراسة الشمري (٢٠١٢) تقويم كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥) معلما ومعلمة حيث تمّ توزيع الاستبانة عليهم جميعا وقدبلغ عدد فقرات الاستبانة (٥٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي الشكل العام والإخراج الفني ومقدمة الكتاب؛ فأظهرت النتائج أن درجة تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتي الخالدة كانت عالية على مجالات الدراسة جميعها.

هدفت معظم الدراسات السابقة إلى تقييم الكتب المدرسية المتنوعة لجميع المراحل الدراسية المختلفة بهدف التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف من أجل تعديلها وتطويرها، مثل دراسة جوادي (١٣٨٨) وميرحاجي (١٣٨٩) ودراسة متقي زاده (١٣٩٢).

اتفقت الدراسات السابقة في أنها تناولت تحليل الكتب من خلال المجالات الآتية:

-١ الشكل العام للكتاب -٢ المقدمة -٣ الأهداف -٤ المحتوى -٥ الوسائل التعليمية -٦ التقويم.

واتفقت مع هذه الدراسة في استخدامها للاستبانة كأداة لتحليل المجالات السابقة الذكر.

واتفقت في اختيار موضوع الدراسة، على أساس أن معظم الدراسات السابقة قد بحثت في تحليل المحتوى.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها:

- تستهدف عينة لم يتم البحث فيها حتى الآن، وهي كتاب العربية للصف الثامن الثانوي.

- تشمل هذه الدراسة مدارس ياسوج، الأمر الذي لم يسبق لأي دراسة سابقة أن شملته.

- تباينت الدراسات السابقة في اختيار حجم العينة، فمنها اعتمدت على عينة صغيرة ومنها اعتمدت على عينة كبيرة إذ تراوحت أعدادها مابين (٢٠-٢٨٩) وهذا الاختلاف يرجع إلى تباين أهداف الدراسة وطبيعة المجتمع المبحوث أما دراستنا الحالية فشملت (١١٨) معلماً ومعلمةً.

أما بالنسبة إلى توصيات الدراسات السابقة فقد أوصت معظم الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي، كما أكدت بعض الدراسات على ضرورة مساهمة المعلمين وأساتذة الجامعة في تأليف وتحليل الكتب المدرسية.

٤. الإطار النظرى

٤. ١. تحليل المحتوى

من أساليب تحليل الكتاب المدرسي، طريقة تحليل المحتوى الذي يقصد به دراسة الكتاب لمعرفة عوامل القوة والضعف فيه على أساس المعايير التي وضعت للكتاب المدرسي الجيد والمناسب. هناك آراء مختلفة حول مفهوم تحليل المحتوى، وفي هذا الشأن يقول المقطري: إن تحليل المحتوى «أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس، حيث يستقصي الباحث هذه المواد، ويحللها ويبني عليها أحكاماً علمية مترابطة. ويتم تحليل المحتوى من خلال أدوات تعرف بأدوات تحليل المحتوى، وهي تختلف من حيث فئات التحليل، ووحدات التحليل، ويستخدم في تقويم الكتاب والمناهج الدراسية والحكم على جودتها» (المقطري، ٢٠٠٩: ٥٣). ويرى الغامدي أن تقييم الكتاب المدرسي هو: «إصدار الحكم على مدى جودة الكتاب الذي يمثل الوثيقة الإجرائية لمحتوى المنهج، إضافة إلى دور عملية التقييم في تحديد جوانب التميز، ونواحي الضعف بهدف التعزيز أو العلاج. وبناء على ذلك فإن مدى تحقق أهداف النظام التربوي مرهون بمدى جودة وفاعلية الكتاب المستخدم في تناولها، أو مراعاته للجوانب التربوية المستهدفة سواء كانت هذه الجوانب تربوية، علمية أو فنية. ويجب أن تستند عملية تقييم الكتب المدرسية إلى منهجية علمية موضوعية وأدوات صادقة وثابتة للكشف عن طبيعة محتوى الكتاب المدرسي، من حيث الشكل والمضمون بهدف تحديثه وتطويره» (الغامدي، ١٤٢٤: ٢٥). أما التعريف الذي يعد من أشمل التعاريف في تحديد مفهوم تحليل المحتوى هو كما ذكره يونس وآخرون «على أنه مجموعة من التعريفات والمفاهيم والعلاقات والقوانين والنظريات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تشكل مادة التعلم في أحد الكتب المدرسية المقررة على الطلاب في أي المراحل الدراسية، يتم اختيارها وتنظيمها وفق معايير علمية محددة بهدف تحقيق أهداف التربية» (يونس، ٢٠٠٤: ٩٣).

٤. ٢. أهداف تحليل محتوى الكتب المدرسية

من أهم أهداف تحليل محتوى الكتب المدرسية التي أوردها طعيمة (٢٠٠٤: ٨١) فهي كما يلي:

١.تحديد أوجه القوة والضعف في الكتاب المدرسي وتقديم أساس لمراجعتها وتحسينها.

٢.مساعدة مؤلفي الكتب المدرسية وتزويدهم بتوجيهات وإرشادات إلى ما يجب

تضمينه وما ينبغي تجنبه.

٣.تقديم مواد مساعدة لمراجعة برامج الدراسة وإعداد المعلمين واختيار الكتب المدرسية.

٤.تقديم منهجية للبحث في تقويم الكتب المدرسية يمكن الاقتداء بها عند تأليف وتجريب الكتب قبل طباعتها وتعميمها.

٥.الكشف عن ما في الكتاب المدرسي من قيم واتجاهات شائعة، وتحديد مدى ملائمتها لحاجات الطلاب والمجتمع.

٤. ٣. معايير اختيار المحتوى

تعد المعايير مجموعة من العناصر التي يتم في ضوئها تحليل المحتوى لكتاب وهي «تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال» (مينا، ٢٠٠٦: ٨٤) ويعرف زيتون المعايير بأنها: «تلك العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم» (زيتون، ١٩٩٩: ١١٥). ونظراً لأهمية المحتوى باعتباره المكون الأساسي للكتب، فإن اختيار محتوى كتاب العربية يتطلب تحقيق مجموعة من المعايير:

معيار ملائمتها لحاجات المجتمع: فالمحتوى الجيد هو الذي يراعي قضايا المجتمع ومشكلاته الصحية والبيئية ويظهر التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة كما يشير إلى نواحي الجمال في البيئة، ويعمّق روح الولاء والمحبة للوطن ومكتسبات التنمية فيه وأيضا يمثل المحتوى طبيعة المجتمع، ويعبر عن هويته ويتضمن القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية (خليفة، ٢٠٠٥: ١٣٩).

معيار الرغبة: يتصف المحتوى بالصدق عندما يكون وثيق الصلة بالأهداف الموضوعة مسبقاً، وخالياً من الأخطاء العلمية، ومتفقاً مع الأفكار والآراء الحديثة التي ثبت صدقها، وأن يكون التحليل في أسلوبه وأدواته وإجراءاته معبراً عن واقع مستوى الطالب والملامح الحقيقية لجوانب التحصيل المراد قياسه، ويتحقق ذلك عندما تستند عملية التحليل إلى توصيف واضح ومتفق عليه للأداء المتوقع من الطالب (المصدر نفسه: ١٣٩).

معيار الأهمية والفائدة: يشير الفائدة الى مدى ارتباط المحتوى بالحياة والبيئة المحلية للطالب، فكلما ازدادت العلاقة بين المحتوى ومتطلبات الحياة، ازدادت قدرة الطالب

على مواجهتها، وحل مشكلاتها. والأهمية أي إعطاء جميع عناصر المعرفة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات نفس الأهمية، وعدم التركيز على أحدها دون الآخر، فالعناصر كلها تجتمع لإثارة التفكير لدي الطلاب (نور، ٢٠١٣: ١٦).

معيار قابلية المحتوى للتعلم: فالمحتوى الجيد هو الذي يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ومن الأمور الهامة والأساسية التي ينبغي مراعاتها لدى اختيار المحتوى معرفة مدى ملاءمته لمستوى التطور النفسي والبدني والعقلي للتلاميذ؛ أي ألّا يكون المحتوى التعليمي صعباً بحيث لا يستطيع التلاميذ تعلمه. هناك مسألة أخرى تتعلق بقابلية المحتوى للتعلم وهي مراعاة الزمن المتاح للدراسة وللمواد التعليمية المختلفة (المصدر نفسه: ١٦).

٤. ٤. العناصر الرئيسة في تنظيم المحتوى

معيار التتابع: ويقصد به أن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة مع مراعاة أن تؤدي إلى اتساع وتعميق أكبر للمسائل أو الأمور التي تتضمنها (هندي وعليان، ١٩٩٩). ويرى الخليفة «إن معيار التتابع يتصل بالاستمرار لكنه يذهب إلى مدى أبعد منه وذلك بأن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها التلميذ مبنية على الخبرات السابقة مما يؤدي إلى اتساع وتعمق أكبر للموضوعات التي يتضمنها محتوى المنهج، وكذلك لا يفصل الخبرات اللاحقة التي سوف يمر بها التلميذ» (خليفة، ٢٠٠٥: ١٤٠).

معيار الاستمرارية: ويقصد به أن يكون التحليل عملية مستمرة لجميع أنشطة التعليم والتعلم وأسئلة الكتاب وتدريباته ويشمل الكتاب على الأنشطة التمهيدية لقياس وتقويم التعلم القبلي وينتهي كل فصل بمجموعة من التدريبات التقويمية الشاملة والمتنوعة. ومن الواضح أن الكتاب المدرسي يحتاج إلى التحليل المستمر، لمعرفة مواطن الضعف ومواطن القوة. وذلك لكثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات ولهذا السبب يجب إعادة النظر في محتوى الكتاب المدرسي (المصدر نفسه: ١٤١).

معيار الشمولية: وذلك بأن يكون التحليل شاملاً لجميع جوانب التعلم وكافة الأنشطة التي يقوم بها الطالب «فلابد أن يشمل التقويم التربوي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى كتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرسي وأن يشمل كافة الأهداف التربوية المرغوبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وأن يشمل أيضاً التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي» (فالوقي، ١٩٩٧: ١٩٣).

معيار التوازن: يتضمن هذا المعيار عدداً من المؤشرات منها: ملائمة مادة الكتاب

مع المقررات الدراسية السابقة واللاحقة في المادة نفسها، ومع المقررات التي تقدم في الصف نفسه وملائمة المحتوى مع قدرات الطلبة واستعداداتهم (المصدر نفسه: ١٩٣).

٥. منهج البحث

تحاول هذه المقالة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن في إيران وفقاً لمعايير اختيار وتنظيم المحتوى، معتمدةً في نتائجها على تحليل المعلومات المستخرجة من الاستبيانات. تم استخدام استبانة مكونة من واحدة وأربعين فقرة، موزعة على ستة معايير هي: معيار حاجات المجتمع، ومعيار الرغبة، ومعيار الأهمية والفائدة، ومعيار قابلية التعلم، وفي النهاية معيار التتابع ومعيار الاستمرارية. وكانت الاستبيانات هي أداة البحث التي اعتمدنا عليها في تحليل المعلومات وذلك على أساس اختبار t. قامت الدراسة بتطبيق أداة الدراسة وتم ذلك بعد التأكد من معامل الصدق والثبات.

صدق الاستبانة

لقد تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس في جامعة شيراز ومن ذوي الاختصاص من أجل التعرف على مدى صدق المفردات لأداة الدراسة في قياس أهداف الدراسة ومدى ارتباطها بموضوع الدراسة وصلاحيتها للتطبيق. وبعد مراجعة كافة الاستبيانات التحكيمية ودراسة مقترحات هيئة التحكيم تم الأخذ بآراء المحكمين وإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة حسب آراء ومقترحات أعضاء هيئة التحكيم، حتى أُخرجت الاستبانه بصورتها النهائية مكونة من (٥٢) فقرة؛ وعرضت على لجنة من المحكمين تتألف من ثلاثة عشر عضواً موزعين على النحو التالي:

-١ اثنان منهم من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة شيراز من كلية الآداب قسم اللغة العربية.

-٢ اثنان منهم من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة علامة الطباطبائي من كلية العلوم التربوية.

-٣ ثلاثة منهم من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إصفهان من كلية العلوم التربوية.

-٤ ثلاثة منهم من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة فردوسي من كلية العلوم التربوية.

-٥ ثلاثة منهم من المعلمين والمعلمات أصحاب الخبرة الطويلة في تدريس اللغة العربية في المدارس.

فطُلب منهم إبداء رأيهم في كل فقرة من فقرات الاستبانة من حيث كونها مناسبة أو غير مناسبة، وتعديل أو إضافة أية فقرة يرونها مناسبة، وكذلك حذف أية فقرة غير مناسبة،كما أبدوا بعض الملاحظات على فقرات الاستبانة، ثم أجريت التعديلات اللازمة عليها بناءً على آرائهم واقتراحاتهم.

ثبات الاستبانة

بعد وضع الاستبانة بصورتها النهائية، تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (٢٠) معلماً ومعلمة غير عينة الدراسة للمرة الأولى، وبعد مضيّ أسبوعين على التطبيق الأول عُرضت الاستبانة مرة أخرى على العينة الاستطلاعية نفسها؛ ومن ثم حساب معامل ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" بوساطة البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية (spss)، حيث بلغت ٩٤٪ وهذه النسبة مقبولة في الدراسات لاستخدامها كأداة لتقويم المحتوى.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١١٨) من معلمي العربية للصف الثامن في مدينة ياسوج، (٥٥) من الذكور و (٦٣)من الإناث.

وتبين الجداول (١) و (٢) و (٣) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

وتبين الجداول (١) و (٢) و (٣) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	٥٥	٤٦/٦
الإناث	٦٣	٥٣/٤
المجموع	١١٨	١٠٠

الجدول ١: توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية٪
دبلوم فوق المتوسط	٦	٥٪/١

البكالوريوس	١٠٢	٨٥٪ /١٤
الماجستير	١٠	٨٪ /٥
المجموع	١١٨	١٠٠٪

الجدول ٢: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الخبرة التدريسية	العدد	النسبة المئوية٪
أقل من خمس سنوات	٢	١٪ /٧
٦ -٢١ سنوات	١٩	١٦٪ /١
من٢١ سنوات إلى أقل من ٢٦ سنوات	٢١	١٧٪ /٨
من ٢٦ سنة فاكثر	٧٦	٦٣٪ /١٤
المجموع	١١٨	١٠٠٪

الجدول٣: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

٦. تحليل البيانات

٦. ١. نبذة عن محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن

لقد استعرض البحث محتوى كتاب العربية للصف الثامن. يبلغ عدد صفحاته ١٢٣صفحة. وعدد دروسها ١٠دروس. تشمل هذه الدروس على صور إيضاحية ورسومات، كذلك تتضمن تمارين وأسئلة لقياس مدى تحقق أهداف الدروس؛ هذه التدريبات تتراوح ما بين تدريبات القراءة والكتابة الهادفة للأخذ بيد التلاميذ وتعليمهم اللغة العربية الفصيحة بسهولة ومتعة ويسر.

أما **الدرس الأول** فتحت عنوان «مُراجَعَةُ دُروسِ الصَّفِّ السّابِعِ» ويشمل على (١٤) صفحة وهي تعرف الطلاب على كيفية أداء التحية باللغة العربية وأيضا تتعلق بالتعرف على الأشياء من خلال السؤال والإجابة عنها (كتاب اللغة العربية للصف الثامن: ٢).

ومن ثم **الدَّرْسُ الثّاني** حيث جاء تحت عنوان «أَهَمِّيَّةُ اللُّغَةِ الْعَرَبيَّةِ» ويتكون من ١٥ صفحة. يشير المؤلف إلى أهمية هذه اللغة قائلاً: «الْعَرَبيَّةُ لُغَةُ دينِنا ونحن بِحاجَةٍ إِلَى تعلُّمها؛ لِأنّ اللُّغَةَ الفارِسيَّةَ مَخلوطَةٌ بِها كثيراً، إنَّ اللُّغَةَ الْعَرَبيَّةَ مِنَ اللُّغاتِ الْعالَمِيَّةِ والْعَرَبيَّةُ مِنَ اللُّغاتِ الرَّسميَّةِ في مُنَظَّمَةِ الْأُمَمِ الْمُتَّحِدَةِ. الْإيرانيّونَ خدَموا اللُّغَةَ الْعَرَبيَّةَ كثيراً. «الْفيروزآباديُّ» كَتَبَ مُعجَماً فِي اللُّغَةِ الْعَرَبيَّةِ اسْمُهُ «الْقاموسُ الْمُحيطُ» و«سيبَوَيْهِ»

كَتَبَ أَوَّل كتابٍ كامِلٍ فِي قواعِدِ اللُّغَةِ الْعَرَبيَّةِ اسْمُهُ «الْكِتاب»» (المصدر نفسه: ١٦).

ويأتي **الدرس الثالث** - تحت عنوان «مِهْنَتُكَ فِي المُستَقبَلِ» حيث يحتوى على ١٣ صفحة؛ يتحدث هذا الدرس عن مهنة المستقبل وذكر أصحاب المهن المختلفة كالمُدَرِّسِ والخبازِ والشرطيّ والحلوانيّ والبائع والممرّض والحدّاد وغيرهم؛ ويستنتج بأن كلّ مِهنَةٍ مُهِمَّةٌ وَالْبلاد بِحاجَةٍ إلى كلِّ هذه الْمِهن (المصدر نفسه: ٣٠).

أما **الدرس الرابع** فتحت عنوان «التَّجرِبَةُ الجَدِيدَةُ» يشمل على (١٣) صفحة وتركز على تعريف بعض الحيوانات وبعض الكلمات ذات علاقة بها مثل الفرس والبقرة والسنجاب (المصدر نفسه: ٤٢).

وجاء **الدرس الخامس** تحت عنوان «الصَّداقَةُ» ويتكون من ١٢ صفحة تتحدث عن تقديم التلميذ لأسرته وتعريف الآخرين بها حيث تهتم بتقديم الشخص لنفسه إذا تعرف على الآخرين لأوّل مرة. فهي تدريب للتلميذ على كيفية إلقاء بعض أسئلة وإجابات عنها (المصدر نفسه: ٥٤).

ويأتي بعد ذلك **الدرس السادس** حيث جاء تحت عنوان «في السَّفَرِ» يحتوى على ١٢صفحة يتناول الحديث عن السفر ووسائل المواصلات والنقل مثل الطائرة والحافلة (المصدر نفسه: ٦٤).

ومن ثم وفي **الدرس السابع** تحت عنوان [...أَرْضُ اللهِ واسِعَة] والمشتمل على ١٢صفحة؛ يتحدث هذا الدرس عن مهاجرة مجموعة من الغزلان (المصدر نفسه: ٧٦).

أما **الدرس الثامن** «الاعْتِماد عَلَى النَّفْسِ» فيحتوى على ١٢صفحة عِندَما يَعْتَمِدُ الإنسانُ عَلَى غَيرِهِ؛ لا يَفعَلُ شَيئاً مُهِمّاً؛ وعندما يَعْتَمِدُ عَلَى نَفْسِهِ؛ يَقدِرُ عَلَى كلِّ شَيءٍ (المصدر نفسه: ٨٨).

أما **الدرس التاسع** «السَّفْرَةُ الْعِلْميَّةُ» فهو يتضمن ١٢صفحة، يتحدث هذا الدرس عن السفر العلمي مِنْ شيراز إلَى ياسوج (المصدر نفسه: ١٠٠).

وأخيراً **الدرس العاشر** تحت عنوان «الْحِكَم» ويتعلق بالتعرف على الأمثال والحكم من خلال السؤال عنها والإجابة مثل: المعلم: مَنْ يَعْرِفُ حديثاً حَولَ قيمَةِ الْعِلْمِ؟ التلميذ: الْعِلْمُ كنْزٌ، المعلم: مَنْ يَذْكرُ حَديثاً عَنِ الاتِّحادِ؟ التلميذ: يَدُ اللهِ مَعَ الْجَماعَةِ. وفي نهاية الكتاب هناك عرض لمجموعة من المفردات، تحت عنوان معجم كلمات الصف السابع والثامن وللمتأمل في هذه المفردات يتبين أنها كلمات أساسية حيث ترد في الاستخدام اليومي؛ فمن خصائصها الاستفادة من الكلمات الشائعة في الكتب حيث تبين أنها كلمات ضرورية ومناسبة (المصدر نفسه: ١١٤).

٦. ٢. الفرق بين الكتاب الجديد والكتاب القديم:

أشار المؤلفون في مقدمة كتاب العربية للصف الثامن أن الهدف من هذا الكتاب تعليم الطلبة لفهم واستيعاب النصوص وخاصة الدينية ومساعدة اللغة والأدب الفارسي، فينبغي اختيار تلك القواعد التي تساعد الطلاب على تحقيق هذا الهدف ولهذا ليس المطلوب من الطلاب تصريف الماضي والمضارع والأمر والنهي على أساس المنهج القديم، فمن الملاحظ أن تعليم القواعد في كتاب العربية للصف الثامن يرتكز على النصوص وهذا من جوانب القوة في الكتاب الذي يبنى على أساس التكرار والاستمرار، فعلى سبيل المثال أشار المؤلفون إلى القواعد في كل درس ثم يؤكدون عليها في نهاية الدرس. وبالنسبة إلى القواعد في الكتاب القديم حيث كان على الطلبة تصريف الأفعال الماضية والمضارعة وتصريف ضمائر الرفع المنفصلة على أساس الأسلوب التالي:

تصريف الماضي: (فَعَلَ. فَعَلا. فَعَلوا. فَعَلَتْ. فَعَلَتا. فَعَلْنَ. فَعَلْتَ. فَعَلْتُما. فَعَلْتُم .فَعَلْتِ. فَعَلْتُما. فَعَلْتُنَّ. فَعَلْتُ. فَعَلْنا (

تصريف المضارع: (يَفعَلُ. يَفعَلانِ. يَفعَلونَ. تَفعَلُ. تَفعَلانِ. يَفعَلْنَ. تَفْعَلُ. تَفعَلانِ. تَفْعَلونَ. تَفْعَلينَ.تَفعَلانِ. تَفْعَلْنَ. أفْعَلُ. نَفعَلُ)

تصريف ضمائر الرفع المنفصلة وهي: (هو، هما، هم، هي، هما، هنَّ، أنتَ، أنتما، أنتم، أنتِ، أنتما، أنتُنَ، أنا، نحن)

فقد كان من المقرر أن يحفظ الطلبة الأفعال والضمائر وبعد اختيار الفعل الماضي أو المضارع أو الضمائر يطلب المدرس من الطلاب واحداً تلو آخر أن يقرأها بصوت عال وبنطق صحيح ولهذا السبب كان حفظ الأفعال والضمائر هو الهدف الأول والأساس في تخطيط منهج تعليم الأفعال والضمائر، ومن ثم فلا بد من الالتزام بمنهج تدريس هذه المادة بهذه الطريقة. ومن هنا يمكن أن نقول إن اختيار قواعد العربية منطلقا لتعليم العربية دون الاستفادة من النصوص أو الاستفادة قليلاً من النصوص خطأ كبير لأنّه لا يتطابق مع أهداف الكتاب الرئيسية التي هي فهم النصوص من أجل استيعاب النصوص الدينية ومساعدة اللغة والأدب الفارسي. أما بالنسبة إلى الكتاب الذي تم طبعه حديثاً فقد أشار فريق التأليف بأن قواعد تصريف الأفعال تنسجم مع القواعد في اللغة الفارسية، إذ لا يحتاج إلى التعمق في المواضيع النحوية المعقدة كتصريف الأفعال على أساس الكتاب السابق، وهذا الأمر يعقد العملية التعليمية للطلبة. ومن مبادئ القواعد الحديثة معرفة الأساليب المؤثرة على تعلم الطلبة وتقديم التشجيع

الكافي لهم على التعلم الذاتي بينما نلاحظ في الكتاب السابق العناية بتعليم القواعد الصرفية والنحوية فقط وفي نهاية الصف أو الفصل كان على المعلّم إقامة امتحان في إطار أسئلة حول الضمائر والأفعال المختلفة دون إشراك الطلبة عملياً في تطبيق القواعد على النصوص، فينسى المتعلم كل ما تعلمه بعد فترة وجيزة وإن كان قد حصل على درجة عالية في الامتحان.

٦. ٣. التحليل الإحصائي للبيانات

لدراسة فروض البحث التي تذكر فيما يلي، تم تحديد مستوى كل المتغيرات ومقارنتها مع المتوسط المتناظر (٣). ولاختبار الفروض، تم استخدم اختبار t لمتغير واحد.

الفرضية الرئيسية: تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معايير اختيار وتنظيم المحتوى.

وقد أثبتت نتائج اختبار tللمتغير الواحد أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط معايير اختيار وتنظيم المحتوى وبين المتوسط المتناظر (٣). يعني أن المتوسط الحسابي (١٩/ ٤) أكثر من المتوسط المتناظر (٣)، لهذا السبب تم تحديد محتوى كتاب العربية على أساس معايير اختيار وتنظيم المحتوى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة ياسوج. وعلى هذا الأساس قبلت الفرضية الأصلية.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المتناظر	مستوى الدلالة
معايير اختيار وتنظيم المحتوى	**١٩/ ٤	٥٠/ ٠	٣	٠٠٠١/ ٠

جدول ٤: اختبار t للمتغير الواحد معايير اختيار وتنظيم المحتوى

فرضية ١: تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار حاجات المجتمع.

لدراسة معيار حاجات المجتمع استخدم اختبار tللمتغير الواحد. وقد أثبتت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٩٩/) بين معيار حاجات المجتمع والمتوسط المتناظر، يعني متوسط حاجات المجتمع (٤٤/ ٤) أكثر من المتوسط المتناظر (٣) لهذا السبب معيار حاجات المجتمع أكثر من المتوسط. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

متغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المتناظر	مستوى الدلالة
معيار حاجات المجتمع	٤/٤٤**	٠/٥٥	٣	٠/٠٠٠١

جدول ٥: اختبار t للمتغير الواحد معيار حاجات المجتمع

مناقشة معيار حاجات المجتمع

إن محتوى كتاب العربية يستخدم الصور والرسوم الإيضاحية المناسبة للمجتمع الإيراني والتي تعبّر عن هويته، وتتناول قضايا المجتمع الإيراني وثقافاته المختلفة. فعلى سبيل المثال، الحوار بين الطالبتين «آيلار» و«أسرين» في الصفحة (٥٥) والسفر العلمي من شيراز إلى ياسوج في الصفحة (١٠٠) يدل على اهتمام فريق التأليف بالثقافات الإيرانية المختلفة.



الْحِوارُ بَيْنَ الطّالِبَتَيْنِ «آيلار» وَ«أسْرين»



صورة من عيون وشلالات في مدينة ياسوج



ماذا تَفعَلانِ؟ هُما تَجمَعانِ وَرَقَ الشّايِ.

كما عملت مادة الكتاب على ربط الطلبة بالمستجدات العصرية، فكانت هناك موضوعات تربط الطلبة بالتطورات العلمية مثل الجوال والحاسوب وتنظيف البيئة بشكل جماعي. وهذا ما يظهره صفحات الكتاب (٣١ و٤٨) ووظّف المحتوى نصوصاً من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة والحكم و... بقدر كبير.



نَحنُ نَذهَبُ إلَى الجَبَلِ لِحِفْظِ نَظافَةِ الطَّبيعَةِ.



قاسِمٌ: سَأَصيرُ مُختَرِعاً وَسَوفَ أَصْنَعُ جَوّالاً جَديداً.

فرضية٣: تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار الرغبة.

أثبتت نتائج اختبار t للمتغير الواحد أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٩٩/) بين متوسط معيار الرغبة والمتوسط المتناظر لأن متوسط معيار الرغبة (٣٤/ ٤) أكثر من المتوسط المتناظر (٣) يعني أكثر من المتوسط وبذلك تم قبول الفرضية الثانية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

متغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المتناظر	مستوى الدلالة
معيار الرغبة	**٤/٣٤	٠/٦٤	٣	٠/٠٠٠١

جدول٦: اختبار t للمتغير الواحد معيار الرغبة

مناقشة معيار الرغبة

يعتقد الباحثان أن التمرينات تثير دافعية الطلبة للتعلم فقد وجدت الدراسة أن طبيعة الأسئلة التقويمية وقوالبها جديدة، يمكن أن تثير دافعية بشكل كبير. والتمرينات تشجع الطلبة على التعلم الذاتي يعني بإمكان الطلبة الإجابة على التمارين دون مساعدة المعلم لأنها تعرض اللغة السليمة السهلة، والجمل القصيرة الواضحة والإجابات القصيرة والواضحة بالنسبة للطلبة، بعبارة أوضح إن التمارين مناسبة للمستوى العقلي للطلبة، مثل: التمرين الأول في صفحة ٣٤: ماذا قال النبي (ص) حول الكتب؟ قال رسول الله (ص): «الكتب بساتين العلماء»، ماذا ستصير في المستقبل ؟ سأصير مخترعاً، أي شغل مهم برأيك؟ كلُّ مِهنَةٍ مُهِمَّةٌ، ما هوَ هَدَفُكم مِنِ انْتِخابِ الشُّغلِ؟ خِدمَةُ النّاسِ.

فرضية ٣: تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار الأهمية والفائدة.

لدراسة معيار الأهمية والفائدة استخدم اختبار tللمتغير الواحد وقد أثبتت نتائج هذا الإختبار أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٩٩/) بين متوسط معيار الأهمية والفائدة والمتوسط المتناظر. لأن متوسط معيار الأهمية والفائدة (٣٨/ ٤) أكثر من المتوسط المتناظر (٣) وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

متغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المتناظر	مستوى الدلالة
معيار الأهمية والفائدة	٤/٣٨**	٠/٥٦	٣	٠/٠٠٠١

جدول ٧: اختبار t للمتغير الواحد معيار الأهمية والفائدة

مناقشة معيار الأهمية والفائدة

تتمثل أهمية انسجام القواعد مع النصوص في أن تكون القواعد على أساس النصوص، وكما يرى الباحثان إن إحدى نقاط القوة في كتاب اللغة العربية تتجسد في تعليم القواعد على أساس النصوص، لأنه يعتبر عنصراً مؤثراً في فهم الطالب، ومن المواصفات الجيدة في قسم النصوص، اعتمد الكتاب الحديث على اختيار النصوص الدراسية التي تحكي الحياة اليومية وتنقل لنا الثقافة المعاصرة واحتواء الكتاب على النصوص كانت لها مميزات عديدة منها : شعور الطالب باتصال القواعد بلغة الحياة التي يتواصل معها وهذا ما جعله يحبّ القواعد ولاينفر منها. وهذا الأسلوب أكد عليه ابن خلدون في تعليم القواعد، حيث يقول: «إن تعلم القواعد النحوية بواسطة النص الأدبي بالتسمية المعاصرة تؤدي إلى حصول ملكة اللسان العربي؛ لأن هذه الطريقة تنطلق من تحفيظ النصوص العربية، وكلما كان الحفظ جيداً كان تحصيل الملكة جيداً، ويؤدى ذلك إلى النسج على منوال كلام العرب، وهذا هو الهدف من تعليم القواعد النحوية العربية» (ابن خلدون،١٩٨٤: ٧٣٠-٧٣١).

فعلى سبيل المثال نرى في صفحات (٦٠، ٨٣)، التَّمْرينُ الْخامِسُ، ترجم : (في الصفحة ٦٠)

١. أنا ذَهَبْتُ أمسِ وأنتَ تَذهَبُ غَداً.

٢. أنتِ رَجَعْتِ قَبْلَ ساعَةٍ ونَحنُ سَنَرجِعُ بَعْدَ ساعةٍ.

ترجم العبارات التالية ثم عين الفعل المضارع (في الصفحة ٨٣).

١.أنتِ شَعَرْتِ بِالْحُزْنِ أمسِ وَتَشعُرينَ بِالْفَرَحِ الْيَومَ.

٢. أَنَا أشعُرُ بِالصُّداعِ؛ سَأذهَبُ إلَى المُستَوصَفِ.

فرضية ٥: تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار قابلية التعلم.

لدراسة معيار قابلية التعلم استخدم اختبار t للمتغير الواحد، فقد أثبتت نتائج هذا

الاختبار أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٩٩/) بين متوسط معيار قابلية التعلم والمتوسط المتناظر. لأن متوسط معيار قابلية التعلم (٣٠/ ٤) أكثر من المتوسط المتناظر (٣) وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

متغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المتناظر	مستوى الدلالة
معيار قابلية التعلم	٤/٣٠**	٠/٦٠	٣	٠/٠٠٠١

جدول ٨: اختبار اللمتغير الواحد معيار قابلية التعلم

مناقشة معيار قابلية التعلم

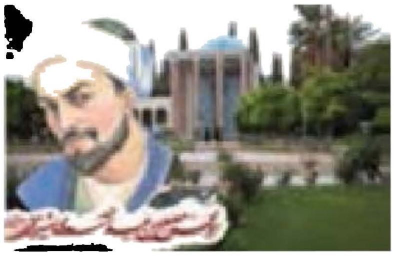
من الأمور الهامة والأساسية التي ينبغي مراعاتها لدى اختيار المحتوى معرفة مدى ملائمته لمستوى التطور النفسي والبدني والعقلي للتلاميذ. أي ألا يكون المحتوى التعليمي صعباً بحيث لا يستطيع التلاميذ تعلمه. وهناك مسألة أخرى تتعلق بقابلية المحتوى للتعلم وهي مراعاة الزمن المتاح للدراسة وللمواد التعليمية المختلفة. فالنصوص مشكّلة إعرابياً، والتزم الكتاب اللغة الفصحى بدرجة كبيرة جداً كما أبرز محتوى الكتاب بعض ظواهر اللغة العربية كظاهرة الترادف والتضاد بصورة جلية وهذا يظهر في صفحات (١١) و(٦٠)؛ هذا ويشتمل الكتاب على قائمة المفردات الجديدة في بداية كل درس، الأمر الذي يدفع الطالب إلى التوجّه نحو المعجم ويجد في طيّاتها معاني المفردات الجديدة المذكورة في الدرس فيكسب فائدةً في ذلك، والجدير بالذكر أنّ الطالب سيصل إلى معاني المفردات الغريبة في الدروس بطرق مختلفة :إمّا عن طريق النصوص التي وردت فيها المفردة أو في تمارين الكتاب ومع كل ذلك فقد دخلت المفردات في جمل بسيطة واضحة المعنى والغاية منها الوصول إلى معاني المفردات ثم إلى المعنى العام للنص، ثم أظهر الكتاب المفردات الجديدة في النص بلون أزرق ملفت للانتباه.

وهذا الأسلوب يتناسب مع المستوى العقلي للطلبة، كما يتناسب مع أهداف الكتاب فعلى سبيل المثال: «اكتب ترجمة ما أشير اليه باللون الأزرق» و«أنا أقدرُ على قراءة النصوص البسيطة». ومما تجدر الإشارة إليه أنّ المفردات لاتبقى في الذاكرة حينما تكون منفصلة عن النصوص ولذلك جاء كتاب العربية متماشياً مع المستوى العقلي للطلبة وإمكانياتهم ومواهبهم كما أن من أحد مواطن القوة في الكتاب الجديد كما يراه الباحثان، يتمثل في مساهمته في إثراء المخزون اللغوي لدي الطلبة حيث يتم عرض

المعلومات بلغة سهلة واضحة وتستخدم الجمل القصيرة التي تعبر عن فكرة محددة مثل: الصور والتمارين في صفحة (٦)، مثل: ما هذا؟ أهذا قميص أم سِروال؟ لِمن هذا البيت؟ من هذا الشاعر؟ ويدل هذا على اهتمام مؤلفي الكتاب بسلامة وسهولة ووضوح لغة الكتاب.



أ هٰذا قَميصٌ أمْ سِروالٌ؟
....



مَنْ هٰذَا الشّاعِرُ؟
....



كمْ عَدَدُ الْحِجارِ؟
..............أحجارٍ

فرضية ٥: تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار التتابع.

أثبتت نتائج اختبار t للمتغير الواحد أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٩٩/) بين متوسط معيار التتابع والمتوسط المتناظر لأن متوسط معيار التتابع (٢٤/ ٤) أكثر من المتوسط المتناظر (٣) يعني أكثر من المتوسط وبذلك قُبلت الفرضية الخامسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

متغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المتناظر	مستوى الدلالة
معيار التتابع	**٤/٢٤	٠/٨٤	٣	٠/٠٠٠١

جدول ٩: اختبار t للعينة الواحدة معيار التتابع

مناقشة معيار التتابع

هناك تسلسل منطقي لتمرينات الكتاب في كل درس ونرى التدرج من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول. فمن الأمور الواجب مراعاتها عند عرض المحتوى هو التسلسل المنطقي وذلك بأن يعتمد العرض على الأسلوب المنطقي في عرض المادة اللغوية منها والفكرية، بحيث يسبق المعروف المجهول، البسيط المعقد، السهل الصعب، المحسوس المجرد، والملحوظ المعقد.

فعلى سبيل المثال نلاحظ في صفحة (٩٤) التمرين الثاني وفي صفحة (٩٥) التَّمرين الخامس:

هاتانِ الطِّفْلَتانِ تَلْعَبانِ بَيْنَ الْاشْجارِ (التمرين الثاني).

هٰذانِ الفَلّاحانِ يَزْرَعانِ الرُّزَّ فِي الرَّبيعِ (التمرين الثاني).

هاتانِ الْبِنتانِ الْعاقِلَتانِ .... واجِبَهُما (تَكتُبونَ- تَكتُبانِ) (التَّمْرينُ الْخامِسُ).

الْمُسافِرانِ....... إلَى الْفُنْدُقِ أمْسِ (تَذهَبونَ – ذَهَبا) (التَّمْرينُ الْخامِسُ).

١. ماذا تَفعَلُ؟.......... عَنْ مِفتاحِ الْغُرفَة. أبحَثُ ...... نَبحَثُ .....

٢. أينَ تَذهَبونَ؟.......... إلَى مُنَظَّمَةِ الْعَمَلِ. أذهَبُ ..... نَذهَبُ....

٣. أأنتُم.......... مَلابِسَكم أمْسِ؟ غَسَلْتُم .... تَغسِلينَ.....

التمرين الثاني في صفحة (٣٥) يساعد الطالب لكتابة التمرين الرابع في صفحة (٣٦).

ترجم الجملات التالية مستعيناً بالصور

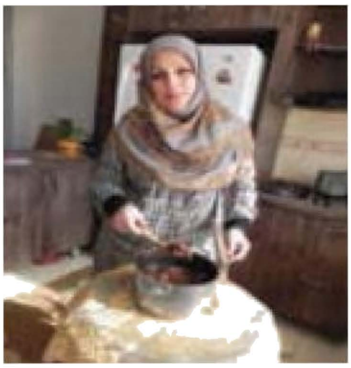


أنتِ فلّاحَةٌ مُجِدَّةٌ. تَحصُدينَ الرُّزَّ

(التمرين الثاني: ٣٥).

أكتب تحت الصورة اسمها

(التمرين الرابع: ٣٦).



أنَا طَبّاخَةٌ. سَأطْبُخُ طَعاماً لَذيذاً

(التمرين الثاني: ٣٤).

أكتب تحت الصورة اسمها

(التمرين الرابع: ٣٧).



...... فلّاحَةٌ...........



.... طَبّاخَةٌ..............

كما من الواضح هناك تسلسل منطقي بين التمرينين، والاستعانة بالصور لكونها تشكل عنصراً حسياً توضح التمارين ويقربها لأذهان الطلاب. في التمرين الثاني يحتاج الطلبة إلى صرف وقت طويل وبذل جهد كبير للإجابة عن السؤال ولكن يمكنهم الإجابة عن السؤال الرابع بسرعة، ولا شك أنّ هذه الطريقة أسرع للطلبة وأقدر على اختصار الوقت والجهد.

فرضية ٧: تم اختيار محتوى كتاب العربية للصف الثامن على أساس معيار الاستمرارية.

لدراسة معيار الاستمرارية استخدم اختبار t للمتغير الواحد قد أثبتت نتائج هذا الاختبار أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٩٩/) بين متوسط معيار الاستمرارية والمتوسط المتناظر. كما نلاحظ أن قيم متوسط معيار الاستمرارية (١٨/ ٤) أكثر من المتوسط المتناظر (٣) وبذلك تم قبول الفرضية السادسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. كل ما سبق من نتائج معيار الاستمرارية يؤكد تحقق الفرضية.

متغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المتناظر	مستوى الدلالة
معيار الاستمرارية	٤/١٨**	٠/٥٩	٣	٠/٠٠٠١

جدول ١٠: اختبار t للمتغير الواحد معيار الاستمرارية

مناقشة معيار الاستمرارية

يرتبط كتاب العربية الجديد ارتباطاً وثيقاً بالكتب السابقة واللاحقة في نفس المادة، يعني المادة متناسبة مع مادة الصف السابق وهي أرضية ملائمة لمادة الصف اللاحق، فعلى سبيل المثال نلاحظ أن الدرس الأول في كتاب العربية للصف الثامن مراجعة لدروس الصف الأول، ويتكون الدرس الأول من ستة عشر تمريناً. وهذا يدل على اهتمام المسؤولين بعرض المادة بشكل جيد، وأيضاً تجنب التكرار الممل، والتدرج في عرض المادة من السهل إلى الصعب، ومراعاة الفروق الفردية، ويشجع أسلوب عرض المادة على مشاركة الطلبة بشكل فعال.

٧. عرض النتائج وتحليلها

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها الدراسة الأولى التي تقوّم كتاب العربية للصف الثامن، وذلك لمعرفة ملائمته وتحقيقه للأهداف التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، وذلك تأكداً من أنه تم الإعداد الكتاب مناسباً لحاجات الطلبة أو مجرد تغيير في ترتيب

الدروس لا أكثر ولا أقل من ذلك. إذ لا يمكن الحكم على صلاحية الكتاب إلا من خلال تقويمه من قبل المعلمين والمعلمات في مجال التدريس؛ فتعود أهمية إجراء مثل هذه الدراسة ـ وذلك من خلال الكشف عن مواطن القوة والضعف في هذا الكتاب ـ إلى لاستفادة من النتائج فيما بعد. تدلّ نتائج الدراسة على أن المسؤولين قد بذلوا جهوداً كبيرة من أجل إخراج هذا الكتاب، ونيله هذا المستوى المرتفع جداً، وتدل هذه النتائج على أن الكتاب قد تم تأليفه وتنظيمه وإخراجه وفق أسس تربوية وعلمية جديدة، تبنّتها وزارة التربية والتعليم الإيرانية.

كما دلت النتائج الموضحة في الجدول (٤-١٠) أن المتوسط الحسابي الكلي لجميع مجالات التقويم بلغ (٤.٣١)، وبدرجة تقدير مرتفعة وأن الانحراف المعياري كان مقداره (٦٣٪) وهذا يدل على رضا وقناعة المعلمين عن كتاب العربية للصف الثامن بصورة عامة؛ يمكن أن يعزي السبب في ذلك إلى الجهود العلمية والفنية المبذولة من قبل فريق تأليف وإعداد الكتاب،كما يمكن أن يعود ذلك إلى مقارنة المعلمين لهذا الكتاب مع الكتب السابقة التي تناولت موضوع العربية للصف الثامن الثانوي، إذ يبدو أن المعلمين وجدوا في هذا الكتاب اختلافاً واضحاً عن الكتب السابقة التي تم إعدادها للموضوع نفسه وهذا يُعدّ مؤشراً مهماً على جودة الكتاب وصلاحيته وملائمته للصف الثامن.

- بذلت جهودٌ كبيرة في إخراج الكتاب، من حيث طباعة الكلمات والحروف، ووضع الصور والرسوم المناسبة، وإبراز العناوين بخطوط وألوان مميزة، والابتعاد قدر الامكان عن الأخطاء اللغوية والنحوية والمطبعية.

- عدم حاجة الطلبة إلى الترجمة من الفارسية إلى العربية (التعريب) يعتبر أحد نقاط القوة في الكتاب المدرسي الجديد لأن يتناسب مع مستوى العقلي والعلمي للطلبة؛ كما تساعد طريقة عرض المحتوى بين أيدي الطلبة في سياق التعلم الذاتي وهذا يظهر في مقدمة الكتاب من توصيات فريق التأليف.

- الغلاف يتمتع بجاذبية للطلبة حيث يتضمن صوراً تعبر عن الثقافة الإيرانية، مثل مرقد حافظ وإدراج بيت شعر لهذا الشاعر بشكل ملمع يدل على قرابة الثقافة الإيرانية والعربية (از خون دل نوشتم نزديك دوست نامه // إنّي رأيتُ دَهراً مِن هَجرك القيامه) كما من الواضح الشطر العربي لهذا البيت مشكولة تماماً وهذا يتناسب مع قدرات الطلبة الناشئين.

- تقدّم معاني المفردات الغريبة في الدروس بطرق مختلفة: إمّا عن طريق النصوص التي وردت فيها المفردة أو في تمارين الكتاب ومع كل ذلك دخلت المفردات في جملة بسيطة

واضحة المعنى والغاية منها الوصول إلى معاني المفردات ثم إلى المعنى العام للنص، ثم أظهر الكتاب المفردات الجديدة في النص بلون أزرق ملفتة للانتباه. وهذا الأسلوب يتناسب مع المستوى العقلي للطلبة.

- تعليم القواعد على أساس النصوص كما يرى الباحث أنه أحد نقاط القوة في كتاب العربية، لأن تعليم القواعد على أساس النصوص يعتبر عنصراً مهماً في فهم الطالب، ومن المواصفات الجيدة في قسم النصوص أن الكتاب الحديث اعتمد على اختيار النصوص المعاصرة التي تحكي الحياة اليومية والثقافة والمستجدات العصرية.

الاقتراحات

ضرورة إجراء دراسة تقويمية مشابهة لهذه الدراسة في محافظات أخرى من إيران.

- إجراء دراسة تقويمية للكتب الدراسية الأخرى، وللمراحل التعليمية المختلفة، وخاصة العربية.

- عقد لقاءات دورية للمعلمين والمشرفين التربويين والمسؤولين عن المناهج لتبادل الخبرات والمقترحات في مجال التأليف والإخراج والتجريب والتقويم للكتب والمناهج الدراسية.

- حاجة المعلمين إلى عقد دورات تدريبية لكيفية تحليل وتقويم الكتاب المدرسي، مما يجعل عملية التقويم مبنية على أسس علمية.

المصادر والمراجع

ابن خلدون. (١٩٨٤). **المقدمة تاريخ العلامة ابن خلدون**. الجزائر: الدار التونسية للنشر.

الف، لوی. (١٣٧٥). **برنامه ريزی درسی مدارس**. ترجمه: فريده مشايخ. چاپ دهم. تهران: انتشارات مدرسه.

اشكبوس عادل، حبيب تقوايی وأباذر عباچی. (١٣٩٣). **عربی پايه هشتم دوره اوّل متوسّطه**. ناشر: شركت چاپ و نشر كتاب هاى درسى ايران.

جوادی، آزاده. (١٣٨٨). بررسى تناسب كتابهای عربی عمومی دبيرستان با معيارهای انتخاب محتوا در برنامه ريزی درسى. **پايان نامه كارشناسي ارشد**. دانشگاه اصفهان.

الخليفة، حسن. (٢٠٠٥). **المنهج المدرسي المعاصر**. الرياض، مكتبة الرشد.

نور عبدالله، زهره محمد. (٢٠١٣). **تحليل محتوى كتاب العلوم العامة للصف الخامس**. فلسطين: نشر جامعة النجاح الوطنية.

زيتون، عايش. (١٩٩٩). **أساليب تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دارالفكر العربي.

عبيدات، عبد المجيد أحمد. (١٩٨٩). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي. **رسالة الماجستير**. الأردن. جامعة اليرموك.

العرجا، محمدحسين. (٢٠٠٠م). مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية. **رسالة الماجستير**. الجامعة الإسلامية. فلسطين. غزة.

الغامدي، سعيد. (١٤٢٤). تقويم محتوى كتاب الفيزياء بالمرحلة الثانوية للبنين حسب رأي معلميها. **رسالة ماجستير**، جامعة الملك سعود. الرياض.

فالوقي، محمد هاشم. (١٩٩٧). **بناء المناهج التربوية**. طرابلس: المكتب الجامعي الحديث.

ملكى، حسن. (١٣٨٥). **برنامه ريزى درسى (راهنماى عمل)**. مشهد: انتشارات پيام انديشه.

مينا، فايز مراد. (٢٠٠٦). **قضايا في تعليم الرياضيات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هندي، صالح؛ عليان، هاشم؛ مصلح، عدنان؛ الدبعي، جمال؛ عارف، عبدالرحيم. (١٩٩٩). **تخطيط المنهج وتطويره**. الطبعة الثالثة. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

يونس، فتحي وآخرون. (٢٠٠٤). **المناهج الأسس-المكونات-التنظيمات-التطوير**. عمان: دارالفكر للنشر والتوزيع.

متقي زاده، عيسى، خضري، كاوه. (١٣٩٢). ارزيابي ميزان موفقيت بخش متون عربي عمومي سال سوم دبيرستان از ديدگاه دبيران و دانش آموزان شهر پيرانشهر. **مجله انجمن ايراني زبان وادبيات عربي**. شماره ٢٦. صص١٥١-١٦٩.

متقي زاده، عيسى و همكاران. (٢٠١٠). بررسي ميزان موفقيت بخش كارگاه ترجمه در كتاب هاي عربي دوره ي دبيرستان از ديدگاه معلمان و دانش آموزان شهرستان دورود. **مجله انجمن ايراني زبان وادبيات عربي**. شماره١٥. صص١١٣-١٣٩.

المقطري، فيصل. (٢٠٠٩). مستوى تناول محتوى مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية للقضايا والمشكلات المرتبطة بالعلم والتقنية والمجتمع والبيئة. **رسالة ماجستير**. المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى.

ميرحاجى، حميد رضا. (١٣٨٩). بررسى و نقدكتاب هاى عربى دبيرستان (عمومى)، **مجله انجمن ايراني زبان وادبيات عربي**. شماره١٥. صص ١٤١-١٦٩.

يوسف، محمد. (٢٠١٠). تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي المهني. **رسالة الماجستير**. سورية. جامعة دمشق.

تحلیل محتوای کتاب عربی پایه هشتم بر اساس معیارهای انتخاب و سازماندهی محتوا از دیدگاه معلمان شهر یاسوج

اسحق رحمانی[1*]، وحید اعظمی نژاد[2]

۱- دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، ایران.
۲-کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، ایران.

چکیده

کتاب درسی ابزار و وسیله‌ای برای تحقق اهداف مرسوم در فعّالیّت آموزشی و پرورشی است. اهمیّت کتاب درسی در تمام سطوح آموزشی در نقشی است که برای هماهنگی با دیگر عناصر ایفا می کند. تحلیل محتوا از مهمترین روش های پژوهشی است که به وسیلۀ آن نقاط قوت و ضعف کتاب مورد نظر بر اساس معیارهایی که کتاب جدید تدوین شده، تحلیل می شود. جامعۀ آماری پژوهش حاضر تعداد ۱۱۸ نفر از معلمان عربی پایۀ هشتم شهر یاسوج است. ابزار پژوهش پرسشنامۀ ۴۱ گویه‌ای است که شامل شش معیار اصلیِ نیازمندی جامعه، علاقه‌مندی، اهمیّت و فایده، قابلیت یادگیری، توالی و استمرار است. تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار تحلیل آماری (spss) از طریق محاسبۀ میانگین آماری، انحراف معیار وآزمون (t) صورت گرفت. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ارزیابی کلی معلمان از کتاب عربی پایۀ هشتم در سطح خیلی زیاد است. همچنین از دیگر نتایج این بررسی، شناخت روش های مؤثر در یادگیری دانش‌آموزان و تشویق آنان به اعتماد به نفس و خودباوری در یادگیری است، درحالیکه در کتاب قدیم صرفاً توجه به یادگیری و حفظ قواعد صرفی و نحوی مورد توجه بوده است.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوی، کتاب درسی، کتاب عربی هشتم.

---

* نویسنده مسوول: es-rahmani@shirazu.ac.ir

Analysis of the content of the eighth grade Arabic textbook based on the criteria of selection and organization of the content from viewpoints of the teachers of Yasuj city

Eshagh Rahmani*[1], Vahid Azaminejad[2]

1. Associate Professor in Arabic Language and Literature, Shiraz University, Iran
2. M.A. Graduate from the Department of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Iran

Abstract

Textbook is considered as the main tool in education, and it is important in that in all levels of education, it coordinates other elements and in many cases, the teaching method is determined by the book and most teachers adapt their methods only based on the textbook. Each textbook needs to be investigated to determine its quality. One of the methods for investigation and analysis of the textbooks is content analysis which means the investigation of the target book to recognize the strengths and weaknesses in accordance with the criteria on the basis of which the textbook is written. This research analyzed the content of the eighth grade Arabic textbook in Iran based on the criteria of selection and organization of the content from the viewpoint of male and female teachers in Yasuj. The statistical population of the study included 118 Arabic teachers of the eighth grade of Yasuj city. The research tool was a 41-item questionnaire developed based on six main criteria including criteria for community needs, interest, importance and benefits, learning ability and continuity and sequence. The results of this study indicated that the overall assessment of teachers from the Arabic Book of the eighth grade is high and very high, which suggests that the book is appropriate from these teachers' point of view.

Keywords: content analysis, textbook, eighth grade Arabic.

---

* Corresponding author: es-rahmani@shirazu.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/ ١٤٣٩، ص ٥٦-٣٧

تعليم اللغة العربية في ضوء التداولية والخطاب التثاقفي

سعدالله همايونی*

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران الإيرانية.

تاريخ الوصول: ١١/ ١٢/ ١٣٩٦ تاريخ القبول: ٢٥/ ٠٢/ ١٣٩٧
١٤/٠٦/ ١٤٣٩ ٢٩/ ٠٨/ ١٤٣٩

الملخّص

اللغة هي مرآة تعكس معالم الحياة المادية والمعنوية في المجتمع، كما هي الأداة الأساسية التي يمكن بمساندتها البوح بما يجول في ذهن الإنسان، والتعبير عما يجيش في أعماق صدره. فانطلاقاً من الدور الرئيس الذي تلعبه اللغة، بدأ العلماء في الحقول المختلفة مثل علم اللغة، وعلم النفس التعليمي، وعلم الاجتماع، وعلم الاتصالات، وعلم الثقافة وغيرها يدرسون إواليات بناء اللغات ونظُمها اللغوية دراسةً تركيبيةً، ودلاليةً، وتداوليةً، حيث مهّدت هذه الدراسات أرضية خصبة لتقديم مناهج تعليمية جديدة لإتقان اللغات الأجنبية وذلك من خلال تمحيص عملية التعبير والفهم المتبادل أثناء الاتصال الشفهي والتحريري. من هذا المنطلق يسعى الكاتب حسب المنهج الوصفي- التحليلي ومن منظور المفاهيم النظرية المتعلقة بنحو الخطاب التداولي إلى تقديم رؤية جديدة في عملية تعليم اللغة العربية في ظلّ التداولية والخطاب التثاقفي والذي يهتم بعرض المواد الدراسية في إطار تداوليّ سياقيّ يوفر الظروف الملائمة لتمكين الطلاب من التفكير بالعربية وتبعا لذلك توظيف اللغة وفقاً للأسيقة اللغوية والتداولية.

الكلمات الدليلية: اللغة والفكر، المنحى الوظيفي، الخطاب التثاقفي، تعليم اللغة العربية.

---

* الكاتب المسؤول: homayooni84@ut.ac.ir

١. المقدمة

من الملاحظ في الكتب المنشورة خلال السنوات الأخيرة وفيما يختص بمجال تعليم اللغة العربية للطلاب الإيرانيين، أنّ الإسهامات العلمية والمعروضة في هذا المجال ضئيلة جداً، حيث ترتكز معظم هذه الجهود على طرق حل انطباعية لا تسمن ولا تغني، كما أنّ المناهج المستخدمة في هذه الكتب معظمها مناهج مقتبسة وممّا صمِّمَ لتعليم اللغة الإنجليزية في أصولها ومبادئها مثل «المنهج الاتصالي». ولو نظرنا إلى هذه الجهود نرى أنها كذلك لا تتلائم مع الظروف والتحديات، والإمكانيات المتاحة، والبنية التحتية والقضايا اللغوية و... في دولة إيران كما نجدها تخلو من التخطيط اللغوي المناسب حول العناصر اللغوية من المورفيم إلى تحليل النص والخطاب.

هذا الضعف العام في مجال التخطيط اللغوى وبعد مرور أكثر من ثلاثين سنة من تأسيس اللغة العربية نجد في مقابلها الحركة العلمية الشاملة والنشطة في تعليم اللغة الإنجليزية حيث مئات من الكتب العلمية ودور تعليم اللغة الإنجليزية في أنحاء البلاد والكتب التي تتمتّع بمنهجية وتخطيط لغوي ممّا أدى إلى ثراء نوعي وكمّي كما أنجبت هذه الدراسات المنهجة طلاباً يأخذون بناصية اللغة الإنجليزية ويستخدمونها حسب السياقات اللغوية والتداولية بطلاقة ويسرٍ مع أنّ الاختلاف الثقافي -والذي يعتبر تحدياً في مجال تعليم اللغة- بين أبناء اللغة الفارسية والناطقين بالإنجليزية أكثر بكثير من اختلافهم مع الناطقين بالضاد.

في هذا السياق يرى الكاتب أن تقديم أيّ حلٍ لتذليل العقبات وتيسير المشكلات في هذا المجال المعقّد لابدّ أن يرافقه تبيين للأهداف التعليمية وللمتطلبات المأمولة والرؤى المنشودة ثم التخطيط الدقيق لجميع البرامج اللغوية مع الأخذ بالاعتبار جميع الإمكانيات المتاحة وظروف تعلم اللغة في بلدنا.

وانطلاقاً من هذا الأمر قام مقال الباحث على دراسة تعليم العربية حسب الأطر الخطابية، والتداولية واضعاً في الاعتبار الثقافة والتثاقف جزئين مهمّين في عملية إتقان المهارات اللغوية كما قد برمج تطبيق المنهج التداولي التثاقفي في التعليم والتعلم .

ولذلك فمن الضروری إعادة النظر في المناهج المتبعة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطويرها نحو مناهج ثقافية إلى جانب كونها لغوية ونفسية وتربوية. وذلك حتى تتآزر مع هذه اللغة وما فيها من وظيفة لغوية ودلإلية ووظيفة ثقافية، وتوازن لدى متعلميها والناطقين بالفارسية بين إجادتها لغوياً ودلاليّة.

٢. الدراسات السابقة

هناك بحوث عديدة في مجال المحاور المستهدفة في هذه الدراسة من مواضيع الخطاب والتداوليات إلى الثقافة والسياق وغير ذلك ولكن هذه الدراسات تهدف إلى دراسة المواضيع الثقافية والتعليمية باعتبارها مواضيع منفصلة وربما في مجال يختلف عن تعليم اللغة الأجنبية ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

الحجيلي منصور ابن عبدالعزيز في دراسة «البراجماتية عرض و نقدٌ» حيث يدرس دلالة مفردة البراجماتية ويتحدث عن أهم أعلامها مثل «وليم جيمس».

زيغد، سعيدة (٢٠١٢)في مقالة «البؤرة في نظرية النحو الوظيفي: قراءة جديدة في تنميط أحمد المتوكل» حيث تدرس المستوى التداولي لنظرية النحو الوظيفي خاصة محور البؤرة وتورد بعض التعديلات في هذا المجال.

الحموز عبدالفتاح، (٢٠١٢) في بحثه (نحو اللغة العربي الوظيفي في مقاربة أحمد المتوكل) يقوم في تطبيق نظرية النحو الوظيفي ورؤى أحمد المتوكل حسب عناوين الفصول للقواعد النحوية في اللغة العربية.

وعلى مستوى داخل إيران كانت هناك بحوث حول محاور الدراسة ولكنها كانت تفتقد أيضا إلى الرؤية الشمولية في دراسة عملية تدريس اللغة العربية خطاباً ودلالةً وتداولاً وثقافة وهذا ما يسعى الكاتب ويهدف إليه بغية ملء فراغ هذا الحقل وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ) ما هي أولويات تدريس اللغة العربية حسب المنحى الوظيفي والخطاب التثاقفي؟

ب) كيف يتمكن الطالب الإيرانى من إتقان اللغة العربية خطاباً وتداولاً؟

٣. اللغة والثقافة والفكر

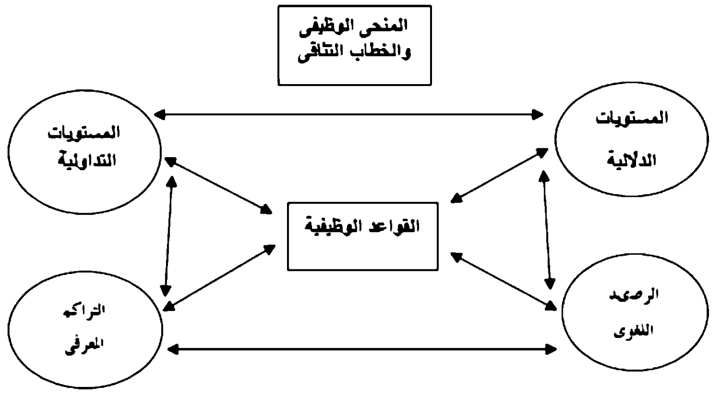
يعتقد الكاتب أنّ تعلّم اللغة في الوهلة الأولى يعنى تعلّم الثقافة و الفكر وإذا قبلنا هذا الكلام فمن الواجب الإلمام بتعليم الثقافة في جميع أبعاد عملية إتقان اللغة، بناءً على هذا لايمكن تعلم أي اللغة بنجاح إلاّ من خلال تعلّم الجوانب الثقافية والحضارية فنعتبرهما وجهين لعملة واحدة توفران الأرضية اللازمة للتفكير باللغة الأجنبية والأخذ بناصيتها حسب الأطر التداولية والخطابية.

ولكل شعب ثقافته التي يتميز بها عن غيره، وتنعكس هذه الثقافة على لغة هذا الشعب، فاللغة هي الوسيلة التي تستخدمها الشعوب للتعبير عن العناصر المختلفة للثقافة: من عادات ومفاهيم وتقاليد وقوانين. ويوجد تكامل بين اللغة والثقافة، حيث

تكتسب من خلال الانخراط في المجتمع، فالتكامل بين اللغة والثقافة على درجة كبيرة من الأهمية. بداية لابد لنا قبل الولوج إلى جوهر هذا الموضوع من تحديد معنى هذين المصطلحين. (الدريد: http://kenanaonline.com).

في تعريف اللغة: اللغة هي مجموعة من الإشارات والرموز. وتعتبر اللغة من أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وبدونها يتعذر على البشر القيام بأي نشاط بشري فكري أو معرفي، وترتبط اللغة بالتفكير ارتباطاً وثيقاً لأن أفكار الإنسان دائماً لا تستطيع أن تظهر لوحدها ولابدّ لها من لغة ما لتتجسد على أرض الواقع (المصدر نفسه). أما الثقافة هي الحصيلة المبرمجة، أو النتاج الجماعي المنظم للعقل البشري، حيث تميز هذه الحصيلة مجموعة من البشر عن بقية المجموعات الأخرى، أو هي تكامل الخصائص العامة المتفاعلة التي تؤثر على استجابات أو تفاعلات مجموعة بشرية محددة مع ما يحيط بها (حمودة، ٢٠٠٥: ١٣٣). على هذا الأساس تستوجب عملية تعليم الكفاءات اللغوية خصوصاً في الموضوعات الحديثة المتداولة ضمن أطر من الثقافة العربية الحديثة حيث يتوجّه الطالب على تعلم اللغة وفقاً للأطر الثقافية والسياقات الخطابية.

من الواضح أنّ هناك علاقات وطيدة بين اللغة الفارسية والعربية وفي جميع المجالات المذكورة كما أنّ هناك علاقات ثقافية وحضارية شاملة ترتقي إلى ماضٍ عريق والتي أدّت إلى علاقات تبادلية عبر القرون، ولكن بما أنّ اللغتين تنتميان إلى أسرتين لغويتين مختلفتين نمطياً، إلاّ أن هناك اختلاف جذري في نظام الجملة بينهما وكذلك في كيفية صياغة المفردات والتراكيب السانتاكسية، كما هناك تباين ثقافي وحضاري بين الشعب الإيراني والعربي مع وجود جميع العلاقات الآنفة الذكر، ويستدعى تعليم العربية استغلال أبعادها الثقافية إلى جانب أبعادها اللغوية والتداولية. فلا بد من تمحيص اللغة العربية من منظور خطابي تداوليّ بنيةً ودلالةً حيث تتمّ عملية تدريس المهارات اللغوية في ضوء منهج يوفِّر ظروف التفكير بالعربية والتعارف مع العربي حسب الأطر وسياقات الخطاب. في هذا الاطار نقترح المنظومة التالية لإتقان العربية.



منظومة الرقم (١): تعليم اللغة العربية حسب المنحى الوظيفى والخطاب التثاقفى

٣. ١ القواعد الوظيفية

بناءً على ما سبق تعتبر القواعد الوظيفية، الأساس الذي يرتبط بالجوانب الدلالية والتداولية والمعرفية والمكونات اللغوية والاصطلاحية عند عملية الاتصال ونقل الرسالة من المتكلم إلى المتلقي والعكس صحيح. ولاتحدث عملية الاتصال التثاقفي الخطابى سوى من خلال الإلمام بجميع هذه المحاور في عملية التعليم أو تعلم أيّ لغة أجنبية.

والمقصود من القواعد الوظيفية هي التي تُذكر وتُفهم من خلال السياق ولها شمولية تامة في وصف الظاهرة اللغوية دلالةً وتركيباً وتداولاً من حيث بناءها عليها، ويتمّ تمحيص البنية العميقة واختلافات البنى السطحية حسب السياق والبُنى متا (meta) اللغوية.

فعلى سبيل المثال «وفقاً للمستوى الدَّلالي في النحو الوظيفي تتكون البنى التركيبية في اللغة العربية من جملة إسنادية تتكون من مسند ومسند إليه، أو من مسند تردُ بالنسبة إليه عدَّة مسانيد، مثل قولك «جاء محمد» (مسند+ مسند إليه) أو «شرب محمد لبناً» (مسند+ مسند إليه (١)+ مسند إليه (٢)). يُصطلح على البنية المكوّنة على هذا الأساس (البنية الحملية) ويُسمّى الطرف الأول منها (المسند) بـ (المحمول) والموضوعات المسند إليه (حدود). وفي البنية الحملية «يدل المحمول على واقعة، والوقائع أربعة أصناف:

- أعمال: صفع خالدٌ زيداً (عمل)
- أحداث: أسقطت الريح الأشجار (حدث)
- أوضاع: وقف خالد بالباب (وضع)
- حالات: خالد فَرِح (حالة)

وهـذا التقسـيم الـدلالي لأنـواع الوقائـع هـو وارد بالنسـبة لنـوع الحد الـذي تُسـند إليـه الواقعـة، فعليـه إذا كان المحمـول (الواقعـة)، عمـلاً فإنّـه يفـرض اسـتحضار حـدّ منفـذ يسـاوقه في نفس الحمل (البنيـة الحملية)، وإذا كان حدثـاً يفـرض اسـتحضار قـوة، وإذا كانت وضعـاً يفـرض اسـتحضار متموضـع، و إذا كان حالـة يفـرض اسـتحضار حائل» (بـوراس، ٢٠١٤: ٢٠).

ومـن الطريـف أن نعـرف هـذا التقسـيم لأنـواع المحمـول، يُعتـبر إعـادة صياغـة مفهـوم الوقائـع في الأنحـاء التقليديـة و البنيويـة التـى تحصر الواقعـة في دلالتهـا (الحـدث والفاعـل) حيـث إن قولـك (مـرض زيـدٌ أو جلـس زيـدٌ و...) يعتـبر (فعـل+ فاعـل) مـع أنَّ (زيـد) في الأمثلـة المذكـورة ليـس بفاعـل حقيقـي وإنـما هـو حسـب النحـو الوظيفـي (حائـل، و متموضـع).

انطلاقـاً مـن هـذا لايسـتطيع المتعلـم أن يحـدد الأدوار الدلاليـة والتركيبيـة بسـهولة النحـو التقليـدي وقبـل تعيـين هـذه الأدوار المندوحـة لـه مـن اسـتيعاب معنـى الأفعـال والبنـى الموجـودة في سـياق الجملـة.

كـما أنّ هنـاك أدواراً تداوليـة في النحـو الوظيفـي تلعـب دوراً أساسـياً في إتقـان اللغـة العربيـة حسـب واقعهـا الطبيعـي الخطـابي، حيـث يمكـن تعريـف بعـض الكتـب للقـارئ الكريـم مثـل أحمـد المتـوكل (مـن البنيـة الحمليـة إلى البنيـة المكوّنيـة الوظيفـة المفعـول في اللغـة العربيـة (١٩٩٧) المنحـى الوظيفـي في الفكـر اللغـوي العـربي الأصـول والامتـداد (٢٠٠٠)، الوظائـف التداوليـة في اللغـة العربيـة (١٩٨٥) حيـث كان متبعـاً لسـيمون دايـك مـن حيـث اعتبـاره الوظائـف التداوليـة أربـع: وظيفتـين خارجيتـين بالنسـبة للحمـل (المبتـدأ والذيـل) ووظيفتـين داخليتـين بالنسـبة للحمل (البـؤرة والمحـور) وتعديـلاً لهـذه النظريـة يضيـف إلى الوظائـف الخارجيـة، وظيفـة جديدة (المنـادى) كـما يـأتي بتعديـلات عـدّة في سـائر الأدوار التداوليـة حسـب طاقـة اللغـة العربيـة ومرونتهـا (المتـوكل، ١٩٨٥).

٣. ٢ المستويات الدلالية

كلٌّ مـن الدلاليّـات والدلاليّـة ترتبـط بقـدرة النـاس عـلى اسـتخدام اللغـة بشـكل ذي معنـى، ولكـن الدلاليّـات تُعنـي بشـكلٍ أسـاسي بكفـاءة (أهليَّـة) المتحـدث مـن ناحيـة اسـتخدام نظـام اللغـة، فعلـم الدلالـة يتحـدث عـن سلسـلة معـاني الألفـاظ في نظـام الجملـة مـن حيـث العلاقـات التركيبيـة والاسـتبدالية (أبو الحـارث: علـم الدلالـة والبراغماتـك). (١)

ومن أهم المستويات الدلالية في حقل دلالة المفردات والتراكيب التلاؤمية هي:

المعنى الإرجاعي (المعجمي)

هو ما يدخل في المعجم على حسب الاتفاق الجماعي (لطفي بور ساعدي، ١٣٨٩: ٧٨)، بتعبير آخر هو المعنى الأصلي والوضعي للمفردة مثل: «السماء» و«المطبخ» و«رأس» و ...

رفع يده نحو السماء مبتهلاً

وأخذتُ أتنقلُ بينَ الصالةِ والمطبخِ والحجرةِ وأنا أدخنُ.

رأسي يزعجني جداً.

معنى الحافة

المعنى الإضافي الذي توحي به كلمة ما، زيادة على معناها الأصلي. وكثيراً نواجه هذا المعنى في المترادفات نحو «تكللت بـ» « منيت بـ». الأولى إيجابي والثانية تدلّ على معنى سلبي، وكذا بين «الغيث» و«المطر» أو بين «الطقس» و«المناخ» و«الجو» و ... إلخ .

إن المفاوضات النووية بين إيران والدول الخمس زائد واحد تكللت بالنجاح.

إن السياسات التي انتهجتها إمريكا ضد العراق وأفغانستان وسوريا واليمن وليبيا منيت بالفشل.

كيف المناخ في لبنان؟

ما هي انطباعاتك الأولية عن الطقس في الصيف؟

أوكيف الجو هناك؟

و هذا المعنى الإضافي كثيراً ما نشاهده في الأفعال التي تتمتع بدرجة لغوية واسعة من مرادفاتها أمثال «أمطرت» و«هطل أو انهمر» في العبارات التالية:

أمطرت السماء أمسِ.

هطل المطر أمس أو انهمر المطر أمس.

والأول يدل على نزول المطر فحسب، وأمّا الثاني والثالث يدلان على نزول المطر بغزارة.

المعنى التلاؤمي (التركيبي)

المعنى الذي تأخذه المفردة من خلال علاقتها الأفقية مع نظائرها من المفردات. وهذا المستوى يحظى بدور مهم في تحديد معاني المفردات والتركيب الدلالي، فمثلا مفردة

«يد» معناها الإرجاعي هو «دست» بَيد أنّها تتمتع بمعانى جديدة حسب تلاؤمها مع مفردات أخرى أو في سياقات منوعة:

أعطيته مالاً عن ظهر يدٍ (بدون چشم داشت به او مالى بخشيدم)

هم يدٌ على مَن سواهم (يعنى آنها متحدند).

سقط في يده (پشيمان شد).

خلعَ يده من الطاعة (نافرمان شدن، سرپيچى كرد).

أو مفردة «طلق» في السياقات الدلالية التالية:

أطلق الرجل الرصاص.

أطلق الرجلُ لحيتَه.

أطلق الرجلُ رصاص الرحمة نحو جنديّ العدو المجروح.

الأم تتعاطى مع طفلها بصورة سيئة وتتصرف معه كما لا يجدر بها إطلاقاً بوصفها الأم والملاذ الوحيد للطفل.

أطلق الرجلُ ساقيه للريح.

أطلقَ الرجلُ اسمَ أبيه على ابنه المولود.

أطلق سراحه.

أطلق الحبل على الغارب و .... وكذلك تراكيب نحو: يتحدث بطلاقة/ جو طليق/ هو طالق من زوجته و....

التحليل التركيبي

مصطلح التحليل التركيبي أو التحليل التكويني هو منهج دلالي يفترض بأن معنى الكلمة يمكن وصفها بناءً على المكونات المستقلة، والتي تكون في غالبها ثنائية. والمكونات هي الصفات المتضمنة في معنى أي كلمة، مثل التي نراها في تعاريف القواميس، على سبيل المثال «الكلب» يشير إلى الثديات. وكذلك هو يشير إلى حيوان أليف وآكل لحوم. وبهذه الطريقة يمكننا تمثيل الصفات كالتالي:

الكلب من الثديات، ومن الحيوانات الأليفة، و من آكل اللحوم

أحد الأمثلة النموذجية التي تفترض مواصفات مثل: حي، إنسان، ذكر، بالغ

هذا هو ما يعرف بالتحليل التكويني أو التركيبي هذا المنهج يستخدم لتحليل معنى الأنواع المعينة من الأسماء بناءً على مواصفاتها الدلالية وعليه نقدم جدولا في التحليل

التكويني:

	Table	Horse	Boy	Man	Girl	Woman
Animate	-	+	+	+	+	+
Human	-	-	+	+	+	+
Female	-	-	-	-	+	+
Adult	-	+	-	+	-	+

تتضح الصفات الدلالية والتحليل التكويني، أو التحليل التركيبي في هذا الجدول، فمثلا: لو أخذنا Table الطاولة من ناحية الحياة: ليست حية / الإنسانية: ليست إنسان / الأنوثة: ليست أنثى/ البلوغ: ليست بالغة

فبالنسبة للطاولة كل الصفات هي سالبة.

لو أخذنا مثلا Woman، نجد أنها، الحياة: حية / الإنسانية: إنسان / الأنوثة: أنثى/ البلوغ: بالغة (أبو الحارث: علم الدلالة والبراغماتك)، مما لاريب فيه أنّ دراسة هذا المستوى وتمحيص أبعاده في قاعة المحاضرة لها دور مهم في فهم المعنى واستيعاب الحقول الدلالية، ومن هنا أذكر بعض الأمثلة مع ترجمتها الفارسية ممعناً النظر إلى هذا المستوى:

عندما كنت أمرّ بجانب الغرفة **وقع نظري على القطة**.

فمثلا توجد في عبارة «**وقع نظري على القطة**» مستويات دلالية تستوجب التدقيق إلى التحليل التركيبي، مثل المفاجأة، والغفلة. **فلا يمكننا ترجمة هذه العبارة إلى «ديدم، مشاهده كردم»** بل نترجمها هكذا «چشمم افتاد».

هنگامی که داشتم از کنار اتاق رد می شدم چشمم به گربه افتاد.

و كذلك مثلا:

و وجدتُ الغرفةَ الخشبيةَ في مدخلِه مضاءةَ وبابُها مفتوحاً. **واختلستُ النظَرَ داخلَها فوجدتُ...**».

ما إن وقع نظره على أخيه حتى هرولت نحوه واحتضنه/ عانقه بحفاوة تامة.

به محض اینکه چشمش به برادرش افتاد به سمت او شتافت و به گرمی (هرچه تمام تر) وی را در آغوش کشید.

انطلاقاً من هذا فلا مندوحة من تعليم المستويات الدلالية إلى جانب المستويات الآنفة الذكرة لأنَّ الطالب الإيراني لايكتسب اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية فطرياً

وتلقائياً، بل يتعلمها معرفياً وبرعاية أستاذ أو مدرس يعلمه الأنماط اللغوية في قاعات المحاضرة. كما هناك مستويات ومحاور دلالية أخرى لايسعنا المجال لدراستها هنا.

٣. ٣. المستويات التداولية

في التداوليّات يكون التركيز الرئيسي على قدرة الشخص في استخلاص المعاني من الأنواع المحددة من حالات التعبير (مواقف الكلام، مواضع الحديث). ومن أمثلة مواضع التداوليّات، فهم ما يرمي ويشير إليه المتحدث من كلام، و تدوين المعلومات التي يفترض أنها تكون مفروغاً منها ولم يأبه بذكرها، على سبيل المثال الجملة التالية: «أنا جائع»، قد يقولها متسول لم يأكل طوال اليوم، بمعنى أنه يقصد فعلاً أنه يتضور جوعاً.

أو يقولها طفل قاصداً تأجيل موعد ذهابه إلى فراشه، وإن لم يكن جائعا فعلا.

أو قد يقولها رجل يقصد من قوله أنه يريد تناول الغداء مع شريكه في العمل.

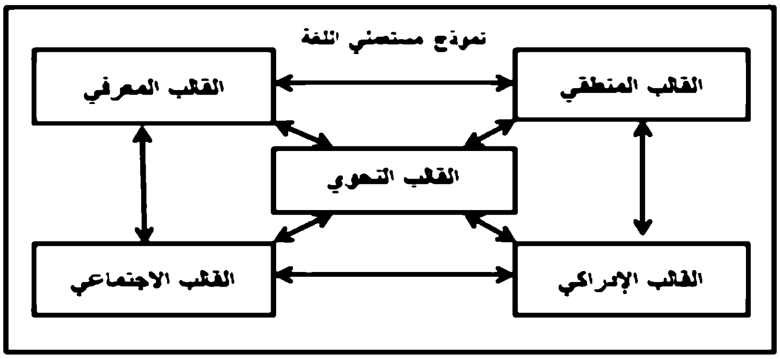
فالأحداث الثلاثة لديها مشترك واضح، ومع ذلك فإنها تشير لنوايا مختلفة تكون عرضة للتفسير بشكل مختلف كون المواقف والمشاركين في المواقف مختلفين (المصدر السابق). و كشف هذه النوايا يعتمد على قدرة المتلقى على الفهم واستيعاب عناصر المتا- بنيوية أو السياق المقامي.

فعليه تتشكل «القدرة التواصلية» لمستعمل اللغة الطبيعية من الملكات الخمس، وهي: الملكة النحوية والملكة المعرفية، والملكة المنطقية، والملكة الاجتماعية، والملكة الإدراكية (المتوكل، ٢٠١٠: ٧٤).

تحدد قوالب الآلات (القالب النحوي والقالب المنطقي) في نتاج العبارات اللغوية وتأويلها. بينما يكمن دور قوالب المخازن (القالب المعرفي والقالب الإدراكي والقالب الاجتماعي)، في إمداد قوالب الآلات بما يستدعيه النتاج والتأويل من معلومات لغوية وتداولية (صدقى، ٢٠١٤: ٤٧).

في هذا الإطار من الأحرى أن نمعن النظر في مجالين أساسيين من تكوين المعنى القصدي وهما «الخطاب والسياق». حيث يعتقد الكاتب أنّ المجالين هما الأساس في توجيه المعنى وتكوينه قبل تكوين المعنى في البنية العميقة وإظهارها في البنى السطحية.

نموذج مستعملي اللغة:



ويكتسب الخطاب والسياق أهميتهما لارتباطهما ببعض، ولأن الخطاب لا معنى له إلا إذا وضع في سياقه ومقامه، ولكون الخطاب متعدداً ومتنوعاً؛ وذلك نحو الخطاب السياسي، والخطاب التربوي، والخطاب الديني، والخطاب الشعري، والخطاب الفلسفي... إلخ، فلا بد وأن تتنوع أسيقة تأويل هذه الخطابات وفهمها، لذلك فإن هايمس Hymes يذهب إلى كون أهمية السياق يكمن في حصر التأويلات الممكنة ويدعم التأويل المقصود. ويتوارد الخطاب والسياق في نحو الخطاب الوظيفي، كدال لمدلوله فهما وجهان لعملة واحدة؛ لأنه لا يمكن تأويل الخطاب دون استحضار سياقه، على اعتبار أن النحو الوظيفي مرهون بتفسيره «للقدرة التواصلية» لمن يستعمل الخطاب، ولا يكون ذلك متأتياً إلا بتسييق الخطاب، وفك طلاسم الالتباس الدلالي والتداولي والبنيوي التي يمكن أن تساهم في التشويش على المخاطَب في تأويله للخطاب (المصدر نفسه: ٤٥)، ومن ثمّ تضطلع دراسة الأسيقة التي يجري فيها الخطاب بدور هامّ في البوح بالمعنى القصدي للغة الحوار. بناء على هذا ندرس السياقات «المقالية، والعاطفية والمقامية والثقافية».

قسّم المحدثون السياق إلى أربعة أقسام وهي:

ا) السياق اللغوي (المقالي)

ب) السياق العاطفي

ت) سياق الموقف (المقامي)

ث) السياق الثقافي

السياق اللغوي

هو حصيلة استعمال الكلمات داخل نظام الجملة عندما تتساوق مع كلمات أخرى، بما

يكسبها معنى خاصاً محدّداً، فالمعنى في السياق هو بخلاف المعنى الذي يقدمه المعجم، لأن هذا الأخير متعدّد ومحتمل، في حين أن المعنى الذي يقدمه السياق اللغوي هو معنى معين له حدود واضحة وسمات محددة غير قابلة للتعدّد أو الاشتراك أو التعميم (اختيار المفردات التي لا اشكال فيها) (مزبان، ٢٠٠٧: ١٧٢).

فحينما ترد كلمة (القواعد) في العربيّة، وهي من الكلمات التي يكون فيها المشترك اللفظي في سياقات لغوية متعددة يبين للمتلقي ما يحمله من معانٍ مختلفة في كل سياق يرد فيه، إنّ كل سياق ذكرت فيه كلمة (القواعد) يقدّم معنًى واحداً تتجه الأذهان نحوها وتترك ما سواها فلا يقع أي اشتراك في السياق، فقولنا:

قواعد اللغة العربية ليست سهلة كما نتصور.

بدأت القاعدة في العراق تنهار وتتراجع.

هناك قواعد أمريكية على أراضي تركية.

عليك أن تبتني موضوعك على قاعدة واضحة وثابتة

وضع تمثال أبى القاسم الفردوسي على قاعدة من الإسمنت.

يقع السرداب (القبو) في قاعدة البيت.

تقع القرية في قاعدة الجبل

المثلث له قاعدة وضلعان.

فالسياق اللغوي بمعنى النص المشارك، وهي مجموعة الكلمات الأخرى المستخدمة في نفس العبارة أو الجملة، له تأثير قوي على ما نعتقد أنها على الأرجح معانٍ للكلمة .

السياق العاطفي

وهو الذي يحدّد طبيعة استعمال الكلمة بين دلالتها الموضوعية ودلالتها العاطفية، ويقصد به مجموعة المشاعر والانفعالات التي تحملها معاني الألفاظ وتتفاوت كثرة وقلّة في هذه الألفاظ. بتعبير آخر إنّ السياق العاطفي الانفعالي يحدد الصفة أو التركيب من معيار قوة الانفعال وضعفه على الرغم من اشتراك وحدتين لغويتين في أصل المعنى إلا أنّها تختلف دلالتهما، بمعنى أن ما يحمله الفعل (يكره) من مشاعر النفور غير ما يحمله الفعل (يبغض) على الرغم من اشتراكهما في أصل المعنى، فإننا نلمس شعوراً بالنفور وكراهية أشدّ في الفعل (يبغض) منه في الفعل (يكره). و مثل ذلك الفرق بين دلالة الكلمتين: (اغتال) و (قتل)فضلاً عن القيم الاجتماعية التي تحددها الكلمتان فهناك إشارة إلى درجة العاطفة والانفعال التي تصاحب الفعل، فإذا كان الأول يدل

على أنّ المغتال ذو مكانة اجتماعية عالية وإن الاغتيال كان لدوافع سياسية، فإنّ الفعل الثاني يحمل دلالات مختلفة عن الأول وهي دلالات تشير إلى أن القتل يكون بوحشية وإنّ آلة القتل قد تختلف عن آلة الاغتيال فضلاً عن ذلك فإنّ المقتول لا يتمتع بمكانة اجتماعية عالية (المصدر السابق: ١٧٣).

أو بين كلمتي «العقيلة» و«الزوجة» فنلاحظ ما يلي:

دخل الرئيس التركي برفقة عقيلته إيران أمس الأربعاء.

و دخل الرئيس التركي برفقة زوجته إيران أمس الأربعاء.

فعليه إنّ السياق العاطفي يحدد درجة الانفعال قوة وضعفاً، إذ تنتفي الكلمات ذات الشحنة التعبيرية القوية حين الحديث عن أمر فيه غضب وشدة انفعال، ربما تعكس من خلال تكرار المرادفات مثل«لن نرضخ أمام العدو ولن نتراجع إطلاقاً بل نقف صامدين، ثابتين متمسكين بأصولنا ومتشبثين بقيمنا وآمالنا ...» كما أنّ هناك دوراً مهماً للنبرة والتنغيم في إضفاء شحنة تعبيرية عاطفية إلى معاني الجمل.

انتهى الدرس. خبر حقيقي. و انتهاء الدرس يفرح المتعلّم.

الدرس ---← تأكيد

↑

2 - انتهى

3 - انتهى

↓

الدرس ! ---← استغراب

فللأداء الصوتي دور بارز في شحن المفردات بالكثير من المعاني الانفعالية، والعاطفية، كأن تُنطق وكأنها تُمثل معناها تمثيلاً حقيقياً، ولا يخفى ما للإشارات المصاحبة للكلام في هذا الصدد من أهمية في إبراز المعاني الانفعالية التي تفيد الخصوص فيحدد درجة القوة والضعف في الانفعال، مما يقتضي تأكيداً أو مبالغة أو اعتدالاً (كامل سعيد، ٢٠١١: ٤٧٠).

سياق الموقف (أو السياق المقامي)

يدلّ سياق الموقف على العلاقات الزمانية والمكانية التي تجري فيها العملية التواصلية وتعكس من خلال ما يسميه أوستن «القولة أو أفعال الأقوال»، ويقصد بسياق الموقف،

الموقف الخارجي الذي يدور في الحوار. لاحظوا إلى الحوار التالي بين مريم وأمّها.
افترضوا أنّ أمّ مريم تغسل الأطباق وهناك من يطرق الباب فتدعو مريمَ هكذا:
«يا مريم أنا أغسل الأطباق»

نلاحظ معنى هذه الجملة في مستوى البنية السطحية هي تخبر عن اشتغالها بغسل الأطباق.

ولكن في مستوى البنية التحتية ووفقاً لسياق الموقف والمعنى القصدي هي تريد أن تقول:

«يا مريم افتحي الباب» أو «انظري من يطرق الباب».

تبعاً لهذا السياق يمكن دراسة ما جاء في نظرية فعل القول وما يميزه أوستن بين ثلاثة أنواع من أفعال أو قوي في أيِّ فعل قول.

هل لديك ساعة؟

القوة اللفظية: ما قيل فعلاً، وهي نتاج الكلمات التي شكلت القول.

القوة غير اللفظية: المعنى المقصود من وراء القول (في المثال السابق: السؤال عن الوقت)

القوة المترتبة على النطق: التأثير الناجم عن القول على المستمع. حصل الحدث، ثم المستمع نظر إلى ساعته، وقال الوقت.

لتفسير المعنى المقصود، فإن المستمع يحتاج لمعرفة السياق الاجتماعي .

السياق الحضاري (أو الثقافي)

أما السياق الثقافي فيعنى به القيم الثقافية التي تحيط بالكلمة، إذ تأخذ ضمن دلالة معينة، وقد أشار علماء اللغة إلى ضرورة وجود هذه المرجعية الثقافية عند أهل اللغة الواحدة لكي يتم التواصل والإبداع.

وينفرد هذا السياق بدور مستقل عن سياق الموقف الذي يقصد به عادة المقام من خلال المعطيات الاجتماعية، لكن هذا لا ينفي دخول السياق الحضاري ضمن معطيات المقام عموماً، ويظهر السياق الحضاري في استعمال كلمات معينة في مستوى لغوي محدّد، ويحدّد السياق الحضاري الدلالة المقصودة من الكلمه التي تستخدم بشكل عام، كما تؤدي ارتباط الكلمات بحضارة معينة لتكون علامة لانتماء عرقي أو ديني أو سياسي (مفردات تتلائم وحضارة الشعب الناطقين بتلك اللغة).

إن السياق الحضاري أو الثقافي هو الذي فرض على كلمة (عامل) أن تدل في

العصر الجاهلي على كلّ من يعمل بيديه، والجمع لها؛ عُـمّال، وعَمَلة، ثم صارت في العصر الإسلامي تدل على الوالي المعيّن من الخليفة على مِصر من الأمصار، ثم في العصر العباسي ومع نشأة علم الكلام أصبحت تعني السبب أو الدافع، وجمعها عوامل، ثم أصبحت في العصر الحديث تحمل كلّ المدلولات، ولكن إذا جمعت على (عاملون) انصرفت إلى موظفِي الدولة، وإذا جمعت على (عوامل) انصرف الذهن إلى الأسباب، وهكذا تصبح البيئة الحضارية أو الثقافية أثراً في تحديد مدلول الكلمة.

وقد أشار محمد علي الخولي إلى العلاقة بين الكلمة وبين الجملة إذ «إن الكلمة تؤثر في معنى الجملة، ولكن أحياناً يحدث العكس الجملة تؤثر في معنى الكلمة وهذا ما يعرف بالمعنى السياقي كثير من الكلمات يختلف معناها حسب السياق اللغوي الذي تقع فيه ... فإذا كان لكلمة ما عدة معان غير سياقية، فإنّ السياق اللغوي هو الذي يحدد المعنى المقصود من بين تلك المعاني (إبراهيم، ٢٠٠١: ٢٤-٢٥).

الرصيد اللغوى و التراكم المعرفي

تستوجب عملية تكوين الرصيد اللغوى والمعرفي للمتعلم غير الناطق بالعربية والذي يعيش في بيئة فارسية، الاهتمام إلى مادة الاجتماعيات وتجربياته الشخصية والمعرفية في لغته الأم رافداً من روافد المساهمة في تنمية حصيلته اللغوية المعرفية كما تستدعي هذه العملية، عرض معنى المفردات والمصطلحات في إطار المواقف العامة والجامعية والتي من شأنها أن تقرّب الموضوع من ذهن الطالب، بحيث تكون في متناول خبرته (همايونى، ١٣٩٤: ٣٢٦).

ودون شك أن المفردات لها دور مهم في تعلم اللغة الأجنبية، ولكن فهم معاني المفردات مجردة لتُمَكّن المتعلم من التواصل الناجح مع الناطقين بتلك اللغة؛ لأنّ هذه المفردات تعبر عن معانٍ ضيقة جداً تقتصر على المعنى المعجمي، وقد تتعدد معانى المفردة الواحدة فلا يكون مناص من التحديد والتقييد، ومن هنا كان الانتقال من تعليم قوائم المفردات إلى تعليمها في جملة دالة على المعنى المقصود. ولكن هناك بون شاسع بين تعليم المفردات منعزلة أو في سياق جمل أو نصوص تعليمية وتعليمها في سياق تحليل الخطاب. وهي كما يلي:

أ) تعليم المفردات منعزلة على هيئة القوائم يتميز بالتركيز على معنى المفردة فحسب؛ لأنه تعليم للمعنى دون الاهتمام للمبنى أو أيّ وظيفة أخرى.

ب) أما تعليم المفردة في سياق جملة أو نص فإنه يَقصد إلى تقييد معنى المفردة

وإقصاء المعاني الأخرى المحتملة.

وأما تحليل الخطاب فإن نظرته للمفردات تختلف اختلافاً كبيراً عن المناهج التقليدية لتعليم المفردات وتعلمها؛ أي القائمة والجملة، ولكن هذا لا يعني استغناءه عنهما فمرحلة القوائم والمفردات المنعزلة هي المرحلة الأولى التأسيسية، ثم تُعقبها مرحلة الجملة أو النص التعليمي، ثم يبنى تحليل الخطاب عليهما (العناتيّ، ٢٠١٠: ٩٧).

في الحقيقة نحن في منهجنا التركيبي ندعو إلى تقديم المفردات من خلال النصٍ الخطابي ثم عرض تعريف لجميع المفردات المعروضة على حدها، و بعد ذلك نستخدم المفردات في إطار تداولي خطابي مثلاً نستخدم الأدوات الموجودة في حجرة المحاضرة في نص مكتوب، ثم نعّرف المفردات (ولا نقدم ترجمتها، أو مرادفها بالعربية) بل نقدمّها بمؤازة تعريفا لها، مثلا: نقول الطبشورة: الجص الذي يكتب بها الأستاذ على السبورة أو هي أداة يستخدمها الأستاذ للكتابة على السبورة، والسبورة: هي قطعة من الخشب تُعلَّق على الجدار و يكتب الأستاذ عليها بالطبشورة/ الإسفنجة: هي الأداة التي يمسح بها الطالب ما كتِبَ على السبورة و...

طبعاً الطالب يخمن معنى هذه المفردات دون استخدام لغة الترجمة بل بمساعدة الإطار التداولي والخطابي في المواقف المحددة وكذلك تجاربه في لغة الأم، ثم نستخدم جميع المفردات المعروضة له في حواراتٍ مختلفة وفي مواقف محدّدة ونحصر الحديث حولها. ثم يقوم الطلاب بأداء المهام المُناطة إليه.

وبعد إكمال هذه العملية، سوف يحترف الطالب اللغة، بمعنى أنّه يعرف مواقف الكلام والجوانب التدوالية لاستخدام اللغة. وبين تعلم اللغة واحتراف اللغة بون شاسع. كثير من الطلاب يتعلمون القواعد ولكن يخفقون عند استخدام اللغة وأحياناً كثيرة يملأ الفراغ بين الكلمتين في جملة واحدة بصمت أو سكتة طويلة. لذلك فجأة يحكم على نفسه إنه لايملك القدرة الكافية على مواصلة الحديث وبالتالي يفقد ثقته بنفسه وهذا الأمر يفضي إلى إحباطه وتوجسه من استخدام اللغة على الإطلاق.

ولماذا تظهر هذه المشكلة عند الطلاب؟ لأنه لايحترف اللغة بل يتعلم عناصر اللغة من الأصوات، و المفردات والتراكيب منفردة وخارج عن الخطاب، وبالتالي لايفكر باللغة بل عند الحوار يبحث في صندوق على جانبه لكي يحصل على القواعد المستلزمة لتكوين جملةٍ ما والتي تكون في أغلب الأحيان لاتناسب ومواقف الكلام ولا السياق الخطابي الذي يحدث فيه الحوار.

انطلاقا من هذا يتطلب تكوين الرصيد اللغوي والمعرفي حسب الأسيقة المختلفة

لتعلم الطالب المكونات اللغوية والمعرفية في إطار خطابي تداولي حيث يركز على منزلة المفردات والمعلومات المعرفية في تمثيل جهة الخطاب من حيث المرسل والمتلقي ومايرتبط بهما من متغيرات اجتماعية مختلفة، كالوظيفة، والعمر، والجنس و...

و إذا كانت القراءة أهم وسيلة لاكتساب المعرفة، وإذا كانت اكتساب المعرفة أحد أهم شروط تعلم اللغة الجديدة، فإن علينا ألّا ندّخر جهداً يتطلبه توطين القرآءة مدخلاً تعليمياً هاماً.

٤. عرض النتائج وتحليلها

بعد دراسة موضوع «تعليم اللغة العربية حسب التداولية والخطاب التثاقفي» حيث تركز معظم أقسام الدراسة في زاوية الدلالة والتداول و الخطاب التثاقفي يمكننا أن نسجل النتائج التالية:

- نظرية النحو الوظيفي بأبعادها الثلاثة من التركيبية والدلالية والتداولية تقدّم رؤية جديدة شاملة لتعليم اللغة العربية حسب واقعها الطبيعي التداولي، فمن المتوقع دراسة هذه الأبعاد لعرض نحو تداولي يتناسب مع الأهداف الاتصالية للغة.

- بما أنّ الطالب الإيراني لايعيش في بيئة عربية بل يتعلمها معرفية، لامندوحة من عرض المواد الدراسية من منظور تثاقفي خطابي حيث يتعلم الطلاب القواعد الوظيفيةً، والمفردات والمصطلحات والسياقات لغويةً، والمعلومات المعرفية خطابياً تداولياً.

- عرض المواد الدراسية حسب المنظومة (الرقم ١) التي يقع النحو الوظيفي في مركزها وتحيطها الثقافة والأسيقة الخطابية والتداولية، يمكِّن الطالب من الأخذ بناصية اللغة العربية حسب الأطر التداولية كما يمكنه من التفكير بالعربية واستخدامها وظيفياً دون الحاجة إلى التفكير بالاستبدال اللغوي والتغييرات القواعدية.

- لا يمكن الفصل بين المحاور المعروضة في المنظومة (الرقم ١)، بل يتطلب هذه المنظومة الإلمام بجميع المحاور عند تدريس أي وحدة في قاعات المحاضرة سواء كان النص تاريخاً أو أدباً أو محادثةً وإلى غير ذلك. بناء على هذا يوضع توظيف اللغة مخرجاً لغوياً في عين الإعتبار حتى عند تدريس المدخلات اللغوية التي تؤدِّي إلى تكوين الرصيد اللغوى والتراكم المعرفي لأن المدرس في هذه الوحدات أيضاً، يهتم بتدريس المدخلات اللغوية والمعرفية متّضحاً العناصر السياقية (بأنواعها) والتداولية والدلالية في إطار الخطاب الذي يعرض فيه موضوع البحث والمناقشة.

الهوامش

(١) http://www.entsab.com/vb/showthread.php?t=92504

المصادر والمراجع

إبراهيم، رجب عبدالجواد. (٢٠٠١). **دراسات في الدلالة والمعجم**. القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر.

بوراس، ياسين. (٢٠١٤). «مشروع احمد متوكل في النحو الوظيفي». **مجلة الممارسات اللغوية**. العدد ٢١. ص-١٧ ٣٤.

زيغد، سعيدة. (٢٠١٢). «البؤرة فى نظرية النحو الوظيفي: قراءة جديدة في تنميط أحمد المتوكل». **مجلة التواصل في اللغات والثقافة والآداب**. عدد٣١. ص ٦٤ – ٨١.

حمودة، عبد الناصر محمد علي. (٢٠٠٥). **إدارة التنوع الثقافي في الموارد البشرية**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الحموز، عبدالفتاح. (٢٠١٢). **نحو اللغة العربي الوظيفي في مقاربة أحمد المتوكل**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

صدقى، عبدالوهاب. (٢٠١٤). «نحو الخطاب الوظيفي: من تنميط اللغات إلى تنميط الخطابات مقاربة أحمد المتوكل نموذجاً». **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**. العدد الثاني. السنة الخامسة. ص -٤٥ ٦٢.

العناتىّ، وليد. (٢٠١٠). «تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها». **البصائر مجلة علمية محكمة**. المجلد ١٣. العدد ٢. ص ٩٠-١١١.

كامل سعيد، شهرزاد. (٢٠١١). «النغمة في اللغة العربية. مجلة جامعة دمشق». **كلية الآداب والعلوم الانسانية**. المجلد ٢٧. ص ٤٥٧-٤٨٠.

لطفى پور ساعدي، كاظم. (١٣٧١). **درآمدى بر اصول و روش ترجمه**. تهران: مركز نشر دانشگاهى.

المتوكل، أحمد. (١٩٨٥). **الوظائف التداولية في اللغة العربية**. المغرب: الدار البيضاء.

المتوكل، أحمد. (٢٠٠٠). **المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد**. الرباط: دار الأمان.

المتوكل، أحمد. (٢٠١٠). **الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط**. الرباط: الدار العربية للعلوم ناشرون.

مزبان، علي حسن. (٢٠٠٧) **فصول في علم اللغة**. بنغازي: دار شموع الثقافة.

همايونى، سعدالله. (١٣٩٤). **ميزان اثربخشى الگوى تركيبى ATN-D بر فرآيند يادگيرى**

مکالمه زبان عربی. پایانامه دکترا. دانشگاه تهران: دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

المواقع:

ابو الحارث. (٢٠١٤). **علم الدلالة و البراغماتك**.http://www.entsab.com

الدريد، محمد. (٢٠١٥). «اللغة و الثقافة». **المجلة العربية**. عددالمجلة : ٤٥١ (http://kenanaonline.com).

آموزش زبان عربی بر اساس کاربردشناسی و گفتمان بین فرهنگی

سعد الله همایونی *

استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، ایران.

چکیده

زبان همچنانکه مهمترین ابزار بیان خواسته‌های ذهنی و قلبی انسان‌هاست، آیینهٔ تمام‌نمای زندگی مادی و معنوی جوامع بشری نیز محسوب می‌شود. بر پایهٔ همین موضوع، صاحب‌نظران حوزه‌های مختلفی از قبیل زبانشناسی، روانشناسی آموزشی، جامعه‌شناسی، علوم ارتباطات، مطالعات فرهنگی و ...، سازوکار ساختار زبان‌ها و نظام‌های زبانی را از منظر ترکیبی، معناشناختی و کاربردشناختی بررسی کرده‌اند. پژوهش‌های مزبور از طریق تحلیل فرایند بیان و درک متقابل ارتباطات کتبی یا شفاهی، زمینهٔ مناسبِ ارائه روش‌های جدید آموزشی در حوزهٔ یادگیری زبان را فراهم آورده است. با این هدف، پژوهش حاضر در صدد است بر اساس روش توصیفی - تحلیلی از منظر مفاهیم نظری نحو کاربردی و در سایهٔ کاربردشناسی و گفتمان بین فرهنگی، رویکردی تازه در فرایند آموزش زبان عربی ارائه کند. در این رویکرد، مواد درسی در چارچوبی کاربردشناختی- بافتی عرضه می‌شود تا زمینهٔ اندیشیدن در زبان عربی را برای دانشجو فراهم کند و به تبع آن، زبان را متناسب با بافت‌های زبانی و کاربردی به کارگیرد.

واژگان کلیدی: زبان و فکر، رویکرد کاربردی، گفتمان بین فرهنگی، آموزش زبان عربی.

---

* نویسنده مسؤول: homayooni84@ut.ac.ir

Teaching Arabic language based on pragmatics and intercultural discourse

Saadollah Homayuni*

Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Tehran University, Iran

Abstract

Language is regarded as the manifestation of intellectual and material life of mankind so that it is the most prominent means for human beings to express their mental and heart's desires. Accordingly, various theorists in different areas including linguistics, psychology, sociology, communication sciences, cultural studies, and etc. have studied the mechanism of languages structures and lingual systems from the view of combination, semantics and pragmatics. Hence, they provided an appropriate background for presenting new methods in learning a language through speech process analysis and mutual perception of written and verbal communications. In this regard, the present author seeks to present a new approach in Arabic learning process based on a descriptive-analytical method from the view of theoretical concepts of applied syntax and in the light of pragmatics and intercultural discourse. Through this approach, the materials are presented in a pragmatical-contextual framework to provide a basis for the students to think in Arabic and to apply the language according to the lingual and applied textures.

Keywords: language and thinking, applied approach, intercultural discourse, teaching Arabic language.

* Corresponding author: Homayooni84@ut.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/ ١٤٣٩، ص ٩٢-٥٧

تقويم مقرر النحو العربي للمدارس الثانوية الحكومية في الصومال

عاصم شحادة علي*[١] ، أحمد محمد عبدالرحمن[٢]

١- الأستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

٢- الأستاذ المشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

تاريخ الوصول: ١٩/ ٠٩/ ١٣٩٦ — ٢١/ ٠٣/ ١٤٣٩ تاريخ القبول: ٠٥/ ١٢/ ١٣٩٦ — ٠٨/ ٠٦/ ١٤٣٩

الملخّص

تناولت هذه الدراسة مقرر النحو العربي في المدارس الثانوية الحكومية بالصومال، وتناول الباحثان المراحل المختلفة التي مرّ بها تعليم اللغة العربية،وصعوباته في الصومال. وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد الصعوبات والمشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي المقرر وعناصره. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي التقويمي، ومن أهم الأدوات المعتمدة في البحث الاستبانة الموجهة إلى المعلمين؛ باستخدام التحليل الوصفي الإحصائي في تقويم المحاور التسعة للاستبانة، كما استخدم تحليل الفرضيات التي توضح العلاقة بين المتغير المستقل، والمتغير التابع، واستخدم التحليل الإحصائي؛ لعلاج البيانات، وتحليلها وفقا لبرنامج (SPSS). و توصلت هذه الدراسة الى النتائج التالية: عدم تناسب المنهج المقرر الحالي وعناصره للطالب الصومالي وفق إجابة المعلمين المشاركين. وكذلك النقص الكبير والقصور في المنهج؛ حيث لم يخضع المنهج المقرر للنحو العربي للتقويم والتطوير طبق احتياجات المجتمع الصومالي، وإن الواقع المدرسي غير مشجع لتعليم مقرر النحو العربي، وعدم توفر الكتاب المدرسي وقلة عدد المعلمين في معظم المدارس الصومالية، وعدم تلقي المدرسين التدريبات الكافية سواء داخل البلد أو خارجه، مما أدى إلى ضعف الطلبة وتدني مستوياتهم في المهارات اللغوية الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

الكلمات الدليلية: المنهج، النحو العربي، المدارس الثانوية بالصومال.

* الكاتب المسؤول: muhajir4@iium.edu.my

١. المقدمة

يعد مقرر التعليم مصدر التقدم والحضارة والثقافة للأمم والأقطار سواء في الماضي أوالحاضر أوالمستقبل، وعليه فقد اهتمت رسالة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم بالوصول إلى عقل الإنسان وإقناعه بالإسلام؛ حيث كان أول خطاب يوجه للنبي صلى الله عليه وسلم قوله تعالى: ﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ** ﴾ (العلق:١-٥)، ولذا يُعدُّ تعلم الأفراد منفعة لهم في مجتمعهم، ورفعاً لمستواهم التربوي والأخلاقي والاجتماعي والاقتصادي، وكما أن الحياة تختلف من بيئة إلى أخرى، والإنسان يختلف من مجتمع إلى آخر، وذلك لفروق المكان والزمان والمعطيات العرقية والنفسية والاقتصادية والجغرافية والتربوية والسياسية والحضارية وغيرها؛ ما يعني أن كل شيء في حياة الإنسان له خصوصية بيئية محددة، ولذلك فإن التربية والتعليم لهما خصوصية محلية تختلف كثيراً أو قليلاً من بيئة لأخرى.

إن القواعد النحوية والصرفية ليست مجرد لون من ألوان المعرفة، وإنما هي فرع لها صلة وثيقة وجوهرية بفروع اللغة الأخرى التي تلتقي معها في مجال الأهداف العامة، ومجال التأثير والتأثر. ولكل مجتمع أهدافه الخاصة التي توجه أفراده، حيث تسهّل هذه الأهداف العمل عبر النظام التعليمي القائم في المجتمع، ومن ثمَّ فالمدرسة هي أداة المجتمع في هذا التوجيه؛ لأنها تقوم بهذا العمل الهام، والمقرر النحوي العربي هو عبارة عن خطة عمل في الميدان المدرسي الذي يهتم بأنواع الخبرات والمهارات التي تسعى المدرسة لإيصالها إلى الطلبة، ويقصد بهذا التشريع تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة. إن وظيفة المقرر الدراسي ليس فقط تخريج مجموعة يعملون في سوق العمل والإنتاج، وإنما هناك وظائف أعظم من ذلك، وهي تخريج مجموعة من ذوي الكفاءات اللازمة لتطوير المجتمع ودفعه إلى الأمام، والارتقاء بثقافته وتخليصه من العادات والتقاليد السلبية والتي تعيق حركة المجتمع.

٢. الدراسات السابقة

هذا الموضوع تناولته بحوث عديدة، وتعددت أغراض كتابتها، وتنوعت هذه الدراسات كما يأتي:

- علي أحمد مذكور (١٩٨٥م) هدف إلى تناول موضوعات النحو العربي المقررة فى السنة الأولى من المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والموضوعات الشائعة

في كتابات التلاميذ في هذا الصف ومدى الاتفاق بينهما،كما هدفت إلى الوقوف على الأسس التي يجب أخذها في الاعتبار عند بناء مقرر النحو العربي. ولقد اختار الباحث عينة من كتابات التلاميذ في الصف الأول المتوسط وقام بتحليلها، وجاءت نتيجة هذا التحليل مجموعة من الموضوعات النحوية الشائعة لهذا الصف، ثم قام بعد ذلك بمقارنتها بالموضوعات المقررة عليهم بالفعل. وكانت من أهم نتائجها: تطابق بعض الموضوعات التي جاءت نتيجة للتحليل مع الموضوعات المقررة حالياً، ومن الناحية الأخرى عدم تطابق بعض الموضوعات التي وردت نتيجة لتحليل كتابات التلاميذ ولم ترد في المنهج المقرر عليهم.كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن هناك ثلاثة أسس لا بد من أخذها في الاعتبار عند بناء منهج النحو، وهي: طبيعة التلاميذ، وطبيعة المادة، وطبيعة المجتمع. هذه الدراسة تفيد الباحث في بيان مقرر النحو الذي سيقوم بالبحث في موضوعات النحو العربي المقررة في المدارس الثانوية في الصومال.

- أحمد علي (١٩٨٨م) تناول في بحثه تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية، اهتم بصفة خاصة بالمنهج المستخدم في المدارس الثانوية في تلك الفترة، والذي وضع سنة ١٩٧٤م، وحلّل وقوم المناهج في كل مرحلة من هذه. والرابط بين ما يتناوله الباحث وبين هذه الدراسة محاولة كل منها معالجة العوائق الموجودة في المناهج المستوردة، وعدم مناسبتها للبيئة المحلية وخصوصيات طلابها، التي لا تحقق رغباتهم واحتياجتهم، وذلك لبعد محتوى هذه المقررات عن بيئة الطالب.

- أحمد عبدي نوح (١٩٩٩م)، تناول مقررات تعليم اللغة العربية في الصومال من أجل معرفة مدى ما تسهم به هذه المقرارت في تحقيق الأهداف المنشودة، وذكر بعض النتائج التي توصل إليها: أولاً: وجود بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه عملية التعليم، مثل استخدام الطرائق التقليدية في الدروس اللغوية وشرحها بالصومالية، وعدم الاستفادة من الوسائل المختلفة، وقلة الإمكانات المادية التي لا تمكن من توفير المقررات العربية خاصةً في الوقت الحاضر. وثانيا: وجود فروق أساسية بين المقررات التي أُلِّفت لأبناء اللغة العربية الناطقين بها، والمقررات التي أُلِّفت لغير الناطقين بها، وعلى هذا الأساس فمناهج الدول العربية التي لم تؤلف على ضوء خصائص الطالب الصومالي لا تحقق جميع الأغراض المرجوة من تعليم اللغة العربية لأبناء الصومال بمقديشو.

- وأما محمد علي عمرشيدو (٢٠١٥م)، فقد استهدف توضيح سلبيات المناهج المتعددة، والكشف عن تباعد العلاقات بينها وبين المجتمع الصومالي بغرض الإسهام

في حل المشكلات العويصة. من أهم نتائجه ذكر الباحث عوائق توحيد المناهج، مفصلاً في العوائق السياسية، الاقتصادية والاجتماعية.

- محمود شريف عبدالنور (٢٠١٥م)، فقد تناول في بحثه واقع تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بالصومال، ومن النتائج التي توصل إليها الباحث ما يأتي: إن المنهج وعناصره ومخرجات تعليمه غير ملائمة للواقع الحالي في الصومال، وإن البيئة المدرسية غير مناسبة لتعليم اللغة العربية. وقلة المعلمين والكتاب المدروس في المدارس، وعدم وجود الندوات والتدريبات لإعداد المدرسين والمعلمين، وهذا أدى إلى الضعف العام لدى الطلبة في مهارتي المحادثة والاستماع. وبهذا اقترح الباحث إعداد منهج جديد يلبّي حاجات المجتمع الصومالي على نظام الوحدات، لمناسبته لطبيعة تعليم اللغة العربية للصوماليّين في ضوء النتائج المذكورة.

من الملاحظ أنّ هذه الدراسات بحثت في موضوعات منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية بالصومال ومشاكلها، وبعضها تطرق إلى المقرر النحوي بشكل سريع، بحيث لم تذكر لنا سلبيات المقرر النحوي، وإنما ذكرها بدراسة وصفية لمحتوياتها.

٣. الإطار النظري للدراسة

المنهج وأسسه

يراد بالمنهج ما تقدمه المدرسة لطلابها، وهو تعريف عام وواسع ينطبق على المنهج في كل زمان ومكان، ولكن ما تقدمه المدرسة في مكان ما، قد يختلف عما تقدمه في مكان آخر، وما كانت تقدمه المدرسة قبل قرون يختلف عما تقدمه المدرسة الحديثة، وإن هذا المحتوى المتغير هو مجموعة الخبرات أو المعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات التي حصل عليها الفرد واكتسبها بنفسه في المدرسة للتحكم بسلوكه في البيئة. وهي وسيلة المدرسة التي من خلالها تحقق أهدافها وأغراضها، وهي الوسيلة التي بواسطتها يتم إعداد الفرد للتفاعل مع مجتمعه والمشاركة الإيجابية في بناء هذا المجتمع؛ لذلك فإن المنهج ليس الكتب المدرسية أو مجموعة المعارف التي تقدمها المدرسة للتلاميذ خلال الحصص اليومية بل هو مجمل النشاطات الصفية واللاصفية داخل المدرسة وخارجها، أثناء الدوام، وخارج أوقات الدوام، وهو كل الأساليب التي تستخدمها المدرسة في سبيل بناء الشخصية المتكاملة والقادرة على التفاعل الاجتماعي في الحياة.

أسس بناء المنهج

الأسس الفلسفية للمنهج: لقد تدخلت الفلسفة في اتخاذ كل قرار مهم في مجال المناهج وطرق التدريس في الماضي، وسوف يستمر دورها أساساً لكل قرار مهم في ذلك المجال مستقبلا، سواء ما تعلق منها بنوعية الأهداف التي يعمل المنهج على تحقيقها، أم بطبيعة المحتوى الذي يعكس تلك الأهداف، أم بنوعية الوسائل والأنشطة التي تؤدي إلى تبسيط ذلك المحتوى، أم بتحقيق تلك الأهداف، أم بأنماط التقويم المناسبة التي توضح مدى نجاح المنهج في أهدافه ومدى استفادة المتعلم منه. وللتعرّفِ على مدى تأثير وجهات النظر الفلسفية في بناء المنهج المدرسي، فإنه من المفيد حقاً التعرض باختصار لأهم المدارس الفلسفية، وما نادت به من آراء وأفكار ألقت بظلالها على المنهج المدرسي بطريقة أو بأخرى؛ كالفلسفة المثالية والواقعية والبراجماتية النفعية والتجديدية والوجودية والماركسية والإسلامية وغيرها. (جودت سعادة، ٢٠٠٤: ٦٩)

الأسس الاجتماعية للمنهج: ونقصد بها الأسس الاجتماعية للمقومات والركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلبة التي يجب أن تُأخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للمناهج وهندستها وبنائها، ولعل القارئ في هذا المجال سيلحظ تعدد القيم الاجتماعية واختلافها من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى. فمن القِيَم المجتمعية التي يجب على مُصمّمي المناهج ومُعدّيها أن يترجموها إلى سلوكيات عملية: مبدأ الحرية، واحترام شخصية الفرد، والتفاعل الاجتماعي، والتغيرات الاجتماعية، والديمقراطية، وتكافؤ الفرص، والمشكلات الاجتماعية. (وهيب، ١٩٨٢: ٥٧)

الأسس النفسية للمنهج: هناك علاقة وثيقة بين المنهج الدراسي وعلم النفس ودراساته؛ حيث يستفيد المنهج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائج وبحوث دراسات ميدان علم النفس، ولا سيما علم نفس النمو، لما طرحه من نتائج تتعلق بالفروق الفردية، وبخصائص نمو الإنسان في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل هذا النمو في كل مرحلة منها؛ ولذلك علينا أن نختار في إعداد المنهج ما يتفق وطبيعة تفكير المتعلم، وما يسهم في إشباع رغباته وميوله وحاجاته. (وهيب، ١٩٨٢: ٩٦)

ويستفيد المنهج الدراسي- تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً- من دراسات وأبحاث علم النفس التربوي في إدراك المعنى الحقيقي للتعلم، على اعتبار أنه تعديل في سلوك المتعلم، (السامرائي، ٢٠٠٠: ٤٢) الأمر الذي يجعل القائمين على مهمة هندسة المناهج يركزون على العائد التعليمي على المتعلمين، ويكون المنهج ناجحاً بقدر ما يتركه من أثر إيجابي

في شخصية المتعلم، وكذلك يستفيد المنهج الدراسي من علم النفس التربوي في معرفة الظروف أو الشروط التي يجب أن تتوافر في المواقف التعلمية من أجل تحقيق التعلم، مثل: شرط النضج، وشرط الدافعية، وشرط الممارسة، حيث لا بد أن تكون المواقف التعليمية في مستوى تفكير المتعلمين و طبق استعدادا تهم وميولهم. (فتحي، ٢٠٠٤م: ٣٦)

الأسس المعرفية للمنهج: للمعرفة ثلاثة مكونات وهي العموميات التي يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع، والخصوصيات التي تختص بها فئة معينة داخل المجتمع، والمتغيرات التي تتمثل في المخترعات والاكتشافات والأفكار الجديدة. ينبغي في المنهج الاهتمام بعموميات المعارف الثقافية، وتضمين محتوياتها؛ لكي تكون هناك عناصر ثقافية مشتركة بين المتعلمين، وقدر مشترك من المعلومات والاتجاهات والمهارات؛ وذلك لإشاعة روح التعاون والتفاهم بين أفراد المجتمع، ولتحقيق تماسكه الاجتماعي وتقدمه، وبما أنّ هناك فروقاً فردية بين الطلبة؛ فإنه ينبغي للمنهج الدراسي الاهتمام بالخصوصيات التي تتناسب مع هؤلاء الأفراد، مع عدم إغفال حالة التوازن بين العموميات والخصوصيات، وبالنسبة إلى المتغيّرات يجب أن يراعي المنهج أساليب التفكير السليمة، حتى يكون الحكم على تلك المتغيرات وقبولها العام والخاص أو رفضها نهائياً في إطار معايير معينة تحدد القبول والرفض. (السويدي، ١٩٩٧: ٧٨)

٤. أوضاع اللغة العربية في الصومال والعوامل المؤثرة في انتشارها

في الصومال كانت هناك عوامل أثّرت في تعليم اللغة العربية وانتشارها، شملت على: العامل الجغرافي، والعامل التجاري، وعامل الهجرة، والعامل الديني، والعامل السياسي، وذلك كله يدل على العلاقة بين الشعوب والمجتمعات المتجاورة وتقارب مناطق السواحل الصومالية بمناطق شبه الجزيرة العربية، وقطعها مدخل الجنوب الغربي للبحر الأحمر (مضيق باب المندب) حيث تعتبر الصومال الرابط الوحيد بين الجزيرة العربية وشرق أفريقيا، كما تعتبر منفذاً مهماً في انتشار الدعوة الإسلامية إلى شرق إفريقيا.

إن الشعوب الصومالية المتواجدة حينذاك كانت تملك الكثير من الثروات البرية والبحرية، وكانت محل جذب أنظار المهاجرين والتجار عند وصولهم إلى شرق إفريقيا، مما أدى إلى هجرة عدد كبير من سكان الجزيرة العربية إلى شاطئ البحر الأحمر وسواحل الصومال، وسوف يتم التحدث بالتفصيل كما يلي :

العامل الجغرافي

موقع منطقة الصومال في شرق أفريقيا، وهي أقرب الدول الإفريقية إلى شبه الجزيرة العربية، وتمثّل أقصى امتداد للقارة الإفريقية من جهة الشرق، وأقصر مسافة مائية تفصل بين جنوب الجزيرة العربية وشرق أفريقيا، ومنذ الأزمنة القديمة كانت إفريقيا متصلة بآسيا، وكانت القارتان جزءاً من قارة كبيرة قديمة أطلق عليها الجيولوجيون الكتلة الجندوانية.

العامل التجاري

العلاقات التجارية بين الساحل الشرقي لقرن إفريقيا والجزيرة العربية. حيث كانت السفن الشراعية التجارية تنشط في نقل البضائع بين الصومال وبقية الأقطار العربية في مصر والشام وفي الجزيرة العربية، وكانت مرافئ المدن الصومالية محل توقف السفن، لنقل البضائع وعرضها في الأسواق العربية أو نقلها إلى الأسواق العالمية في أسيا وأوربا (علي، ١٩٨٨: ١٠).

عامل الهجرة

كان إقليم شرق إفريقيا مرتعاً لهجرات متعددة من القبائل العربية القادمة من جنوب الجزيرة العربية، متخذة مضيق باب المندب معبراً لها، وذلك نتيجة للجفاف الذي عانت منه المنطقة، ولا سيما إثر انهيار سد مأرب باليمن سنة ٢١٠م وما خلفه من أحداث أدت إلى عدم استقرار حياة العرب، وفقدان التوازن في سير النظام المعيشي المعروف لدى هذه القبائل (شيدو، ٢٠١٥: ٨).

العامل السياسي

عرفت الصومال الإسلام في حياة الرسول -صلى الله عليه وسلم- عندما هاجرت أول طليعة مسلمة من مكة إلى الحبشة بقيادة جعفر بن أبي طالب رضي الله عنه؛ حيث أسس هولاء المهاجرون مراكز الدعوة الإسلامية في إرتيريا والصومال، وكانت اللغة العربية لغة التفاهم والتخاطب بين الوافدين العرب الذين حملوا الدين الإسلامي إلى الصومال وسكان الصومال منذ أن شق الإسلام طريقه إليهم، غير أن بدايات التحول الحاسم للإسلام كانت في العصور الوسطى، ابتداء من عهد الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان (٧٥-٨٦هـ) حينما خرجت هجرات عربية جماعية بأعداد كبيرة إلى الساحل الصومالي تجنباً لسياسة البطش والتنكيل التي اتبعتها السلطات الأموية ضد خصومها (عبد الكريم، ١٩٧٨م: ٤).

العامل الديني

ذكرنا أن الإسلام دخل الصومال في حياة الرسول - صلى الله عليه وسلم - وأن لغة التفاهم والتخاطب بين الوافدين العرب الذين حملوا الدين الإسلامي إلى الصومال وسكان الصومال كانت اللغة العربية وكانت لغة التواصل بينهم.

٥. تعليم اللغة العربية في الصومال وصعوبات تطبيق مناهجها

يواجه تعليم اللغة العربية في الصومال صعوبات كثيرة من قبل أعداء اللغة العربية، كغيرها من الدول الإسلامية، وكما هو معروف أن الشعب الصومالي شعب مسلم وهو يعيش في منطقة لها أهميتها الاستراتيجية، وتعرضه لكثير من الغزوات الاستعمارية؛ إذ مزقت أراضيه إلى خمسة أجزاء، وذلك للحيلولة دون تواجده قويا مسلما، وعلى هذا كانت المناشدات من قبل الرواد الأوائل من زعماء الصومال المخلصين لدينهم ووطنهم نحو التمسك بالدين الإسلامي الحنيف، وباللغة العربية، وأن الاستعمار قد وقف لهم بالمرصاد، وترك لهم تلاميذه الذين نهلوا من أفكاره، وتسلحوا بها، وظفروا بتقلد المناصب الحكومية، والإدارية لمختلف الهيئات بعد الاستقلال السياسي.

ومن أهم الصعوبات والمشكلات التي واجهت تعليم اللغة العربية في تلك الحقب المتلاحقة، كانت كما يلي:

الصعوبات الإدارية: كانت من أشد العوامل التي واجهت تعليم اللغة العربية في حقبة الاستعمار، وما بعدها من الحكومات الصومالية.

الصعوبات التربوية: بعد أن سقطت الحكومة العسكرية هدمت جميع المباني التعليمية من جهة الجبهات المحاربة ضد الدولة، وكان من وراء تلك المؤامرات الدول المجاورة، وكثير من الشعب خرج من البلد فارّاً ونازحاً من القرى والمدن إلى البادية فوق الجبال والغابات من الحروب الأهلية؛ مما أدى إلى كثرة الأعباء الإدارية على المعلم وعلى المشرف التربوي.

الصعوبات الاقتصادية: منذ أن بدأت الحروب الأهلية في الصومال واجهت البلاد أزمة اقتصادية عمت جميع البلاد، وقد نشأت هذه الأزمة من الصراعات بين الجبهات المقاتلة وبين القبائل المتعادية؛ بحيث أدى إلى تخريب المصانع والموارد الإنتاجية للبلاد، وكذلك تعرضها للكوارث المتكررة التي أثّرت في معظم الأقاليم، وقد تضرّر لأجلها كثير من الناس والأنعام بأنواعها من الأبقار والأغنام والإبل وغيرها من الحيوانات التي تعيش في الصومال، ومن هذه الكوارث القحط والجفاف وقلة الأمطار.

الصعوبات الاجتماعية: ويقصد بها مجموعة الصعوبات التي تنشأ عن النظام الاجتماعي السائد في المجتمع كظروف العمل غير المريحة للمشرف، والعلاقات العائلية غير المستقرة، ووجود خلافات عشائرية بين المشرف التربوي والمعلم، وقلة الحوافز التي تقدم للمشرف، واختلاف جنس المشرف والمعلم أو المعلمة؛ حيث قد يواجه المشرف الذكر صعوبة في التواصل مع المعلمات لأسباب دينية أو اجتماعية.

الصعوبات السياسية: إن من أهم الصعوبات التي تقف أمام تعليم اللغة العربية هي غياب التوافق السياسي في البلاد عامةً، وغياب التوافق بين المثقّفين في لغة التعليم خاصةً في ظل غياب الحكومة المركزية في البلاد؛ حيث إن القوانين في الحكومات الموقتة المتعاقبة في الفترات الماضية أقرّت بوضوح أن اللغة العربية هي اللغة الأولى للشعب الصومالي، إلا أنّ هناك جهات صومالية، ودولاً إقليمية أخرى تعرقل وترفض تطبيق تعليم مناهج اللغة العربية في الصومال بحجة أن التعليم الإسلامي يشجع الإرهاب. ولا يخفي على أحد منا أن الدول الغربية في الماضي والحاضر لها دور في إفشال محاولات تعريب المجتمع الصومالي ومؤسساته (عبد النور، ٢٠١٥: ٤٢) .

٦. تعريف المقرر ومفهومه

المقرر هو: المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها ويقوم الطلبة بدراستها (أمين، ١٩٨٠: ص١٦). وهناك من يرى بأن المقرر هو: ذلك الجزء من البرنامج الدراسي الذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم الطلبة بدراستها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة (الكسباني، ١٩٩٨: ١٣). ويعرف المقرر الأساسي (Basic Course) بأنه مقرر دراسى يقدم فيه إطار عام هيكلي للأفكار ونشاطات التدريج،كما يشير المصطلح أيضا إلى المقرر الذى يجب أن يؤخذ بوصفه جزءاً من المنهج الأساسي لأي صف أو أيّ مرحلة تعليمية.

وفي ضوء ما سبق من التعاريف للمقرر الدراسي يتضح أن المقرر الأساسي هو المقرر الذي يتولى تأسيسه وتخطيطه مجموعة من المختصين الذين تم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم لترتيب المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والنشاطات التعليمية، وتحديد الفئات المستهدفة من الطلبة، وفيه يستطيع المدرس أن يضيف طرقه وأفكاره الخاصة. ويقدر المعلم أن يضيف من خلال تدريسه وقراءته ما يرى أنه مناسب للطلبة في مختلف مستوياتهم ومراحل دراستهم، كما يشير المصطلح أيضا إلى المقرر الذى يجب أن يؤخذ بوصفه جزءاً من المنهج الأساسي لأيّ صف أو أيّ مرحلة

تعليمية، وذلك النوع من البرنامج التعليمية يتضمن أموراً عدة من الموضوعات الدراسية التي يركز الطلبة على دراستها في مرحلة زمنية محددة، قد تأخذ ما بين فصل دراسي أو عام دراسي وفق خطة الإدارة المحددة. وجميع ما ذكرناه من تعريفات المقرر تشير إلى توصيف كامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلبة من حيث تدريسه وفئة الطلبة التي من أجلها أسس المقرر الدراسي، كما ويكون المراد منها أن يصل إلى الأهداف التعليمية التي تحققها الموضوعات التي يحتويها المقرر، وتوزع على فترة الدراسة.

٧. عناصر المنهج

يتكون المنهج من أربعة عناصر، وهي: الأهداف التعليمية، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم.

الأهداف التعليمية

أهداف تدريس المقرر: تهدف إلى إكساب المعلم مهارات التدريس الأساسية في اللغة، إن وضوح الهدف نصف الطريق لتحقيقه، ومن ثمّ فإن المسافة تبعد عن الهدف كلما كان غامضاً في ذهن صاحبه، إذاً فإن تحديد الهدف التربوي يكون في تصميم المناهج التربوية؛ بحيث يتسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه في الكون، ووظيفته في الحياة، وغاية وجوده وهي بذلك لها أهمية كبيرة لتحقيق غايات التربية. والأهداف أساس اختيار خبرات المنهج وتنظيمها وتطبيقها، كما أنها أساس تقويم المنهج عامة. ويمكن حصر أهداف تعليم النحو العربي سواء للناطقين بالعربية أم لغيرهم في الأمور الآتية:

١. تقويم ألسنة الطلبة وتجنبهم الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم.
٢. تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثون عنه من الأمثلة والشواهد، والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.
٣. تعويدهم على صحة الحكم ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقداً صحيحاً، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يدرسون وما يقرؤون.
٤. تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة.
٥. إعانتهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم.
٦. مساعدتهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة.

٧. تسهيل إدراكهم لمقاصد الكلام، وفهم ما يقرؤون أو يسمعون أو يكتبون أو يتحدثون به فهما صحيحاً (سمك، ١٩٧٩: ٥١٦).

المحتوى

المحتوى عنصر أساسي في بناء المنهج التربوي، وله أهمية خاصةٌ ترجع إلى أنه أكثر عناصر المنهج تحديداً ووضوحاً، وإلى أنه يلقى اهتماماً خاصاً في اختيار خبراته وتنظيمها وتطبيقها. ويقصد بالمحتوى مجموعة الخبرات والحقائق والمعارف والمعلومات التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (مدكور، ١٩٩٢: ٢١٩). ونعني بمجموع الخبرات التربوية والحقائق المعلومات التي يرجى تزويد الطلبة بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم، وأخيراً المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج (محمد، ١٩٧٩: ٢٠).

أسس اختيار المحتوى لمنهج تعليم قواعد النحو للناطقين بغيرها

من أهم الأسس التي ينبغي أن تراعى عند وضع منهج لدراسة قواعد اللغة العربية في برامج تعليمها للناطقين ما يأتي:

١. وضع معايير محددة لعملية اختيار التراكيب النحوية الأساسية لغرض تعليم الأجانب.

٢. البحث عن التراكيب النحوية التي ينبغي أن نختارها في منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بناء على أسس موضوعية مستمدة من الواقع.

٣. أن يكون النحو الوظيفي هو أساس بناء المنهج، ويعني ذلك أن اختيار ما له صلة وثيقة بالأساليب ودلالتها على المعاني في النحو، وما كان سهل الفهم والإدراك.

٤. مراعاة ربط دراسة القواعد بواقع حياة المتعلم وفي إطار من قراءاته التي تخدم تلك الغاية.

٥. تقديم القواعد التي يحتاج إليها المتعلم فعلا في كلامه وكتاباته، لا ما يرى النحاة أنّه ضروري لفهم الظاهرة اللغوية وتحليلها.

٦. البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات النحو وتخليصه من التراكيب التي لا تفيد المتعلم فائدة عملية فيما يكتب أو يقول، فيقتصر الاختيار على الأبواب التي لها صلة وثيقة بالاستعمال، وتترك التراكيب التي ليست ثمة ضرورة لدراستها.

٧. لا بد من مراعاة المواقف التعليمية والوسائل المعينة وطريقة التدريس والجو المدرسي والنشاط السائد فيه من قبل المدرس والطلبة.

٨. أن يراعي في بناء المنهج وتطبيقه قيامه على الممارسة وكثرة التدريب للأساليب المتنوعة (سمك، ١٩٧٩: ٥١٩).

طرق التدريس والوسائل

طريقة التدريس: أسلوب إثارة وتوجيه التعلم (عبد الله، ١٩٩١: ٢٠) أو هي أسلوب اختيار وتنظيم وعرض، واستناداً على هذين التعريفين، نجد أن الطريقة في التعريف الأول هو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لإثارة وتوجيه المتعلم في الفصل؛ مما يجعلها أكثر شمولية وقدرة على التأثير؛ لأنّ أساسها الإثارة، والإثارة تؤدي إلى التفاعل بين أطراف العملية التعليمية في الفصل والمعلم والمنهج.

وفي التعريف الثاني نجد أن الطريقة وسيلة من وسائل التنظيم والعرض للمعلومات شريطة ألا يكون هذا العرض تقليديا أو جامداً؛ لأن عملية الاختيار هي التي تحدد سير هذه الطريقة وتسمح للمعلم أن ينوع في أساليبه ويختار ما يتناسب مع مستويات الطلبة من ناحية، ومع المادة التي يقدمها من ناحية أخرى. والطريقة فن وعلم، فهي فن؛ لأنها لا تعتمد على أسلوب محدد يمكن أن نطبقه على كل المواد وعلى كل الطلبة، بل هي من السعة بحيث تسمح للمعلم بأن يتفنن في اختيار وتنويع أساليبه التدريسية حسب الظروف المحيطة به، وهي فن لأنها تسمح للمعلم استخدام مواهبه الذاتية وإبداعاته في مجال التقديم وإثارة الدارسين حتى يتمكن من دفعهم إلى التفاعل مع المواقف التدريسية تفاعلاً إيجابياً.

طرائق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

- طريقة الحوار

تعد طريقة الحوار أو المحادثة من طرائق تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية (البشير، ١٩٨٤: ٤٤٣-٤٤٢).

- الطريقة المباشرة

تقوم هذه الطريقة على اتجاه يقضي بأن تعليم للغة العربية يسعى لتحقيق هدفين متلازمين وهما دراسة اللغة والقدرة على التحدث بها. ولتحقيق الهدف الأول فإن المتعلم عليه أن يتعلم مفردات اللغة وتراكيبها وقواعدها النحوية (قنديل، ١٩٨٣: ١٥٢-

١٥٦).

- طريقة القواعد والترجمة

وهي طريقة قديمة تمتد جذورها في التعليم الرسمي للغتين اللاتينية واليونانية اللتين انتشرتا في أوربا لعدة قرون، وقد كانت القراءة وترجمة النصوص من أهم ما يعني به آنذاك، وتهدف هذه الطريقة إلى تدريب المتعلم على استخراج المعنى من نصوص اللغة الأجنبية وذلك عن طريق ترجمة هذه النصوص إلى لغة المتعلم الأصلية.

د. التقويم

التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار. ويختلف مفهوم التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية، فالنظرة التي تقتصر في التربية على تزويد الطلبة بالمعلومات مثلا تقصر مفهوم التقويم على الامتحانات، وقياس مدى ما حصله الطلبة من معلومات. لقد قدم لنا اللغويون تعريفات عديدة للتقويم غير أن التعريف الذي نعتبره شاملا لعملية التقويم هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو المنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة. (مدكور، ١٩٩٢: ٢٦١)

٨. المقرر النحوي في المدارس الثانوية الحكومية بالصومال

يتناول الباحثان في هذا البحث دراسة موجزة عن نشأة النحو وأسباب وضعه مقدمة ومدخلاً، وبيان أهداف تدريس النحو في المدراس الثانوية العامة في الصومال، وتوضيح طرق تدريس النحو، والوسائل والأنشطة المعينة التي يستخدمها المعلمون أثناء العملية التعليمية، وطرق تقويم مستويات الطلبة كالتدريبات والامتحانات ومراحلها.

إجراءات الدراسة الميدانية

اختار الباحثان الأسلوب الإحصائي لمعالجة الاستبيان وتحليلها في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS بإصدار رقم ١٩، وهذه الحروف هي مختصرة من هذه العبارة Statistical Package for the Social Sciences (مدكور، ١٩٩٢: ٢٦١).

عينات استبانة الأسئلة للمعلمين

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة المدارس الأهلية التابعة لرابطة التعليم النظامي الأهلي في الصومال؛ حيث تم اختيار العينة منها لتوافرها في هذه المدراس.

العينة المختارة

طبق نظرية كوهين ومانيون فإن المعيار المقبول لاختيار العينة ينبغي ألا يقل عن ثلاثين عينة. كانت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة حيث يكون عددهم (٢٠) مدرسة من المدارس الثانوية، وقد بلغ عدد الذين تم توزيع الأسئلة على (١٠٠) شخص، وبلغ عدد الذين أعادوا الإجابة (٥٨) استبانة من أصل مائة وزعت على المشاركين، وهي العينة المناسبة بناء على مدى ملاءمتها لأهداف البحث؛ حيث أجريت الاستبانة على (١٠٠) معلم ومعلمة موزعين على عشرين مدرسة في جنوب وشرق وشمال وغرب العاصمة مقديشو، وقد تم اختيار هذه المدارس عشوائياً عن طريقة القرعة.

خطوات إعداد الاستبانة

قسمت الاستبانة إلى مقيدة ومفتوحة ومزدوجة، وفضَّل الباحثان الاستبانة المغلقة ذات الخماسي المتدرج، ويتم إعدادها وتصميمها وفقاً لمتغيرات وفرضيات النموذج النظري للبحث، والتي تكون إجابتها باختيار أحد الخيارات المحددة مسبقاً اتباعاً لمقياس (Likert Scale)، والتي تكون إجابتها بأحد الخيارات الخمسة الآتية:

- أوافق: يمثل (١)، ويشير إلى قبول العبارة.
- أوافق جداً: يمثل رقم (٢)، ويشير إلى قبول العبارة مطلقاً.
- محايد: يمثل رقم (٣)، ويشير إلى عدم التأكد في العبارة حيث المشارك لم يوافق ولم يقبل.
- لا أفواق: يمثل رقم (٤)، ويشير إلى عدم موافقة العبارة.
- لا أوافق جداً: يمثل رقم (٥) يشير إلى رفض العبارة قطعاً.

عرض وتحليل الاستبانة للمعلمين

أجريت الاستبانة في العاصمة مقديشو، وقد تم اختيار هذه المدارس عشوائياً على طريقة القرعة، ولذلك فالباحثان يعتقدان أن هذه العينة ممثلة حقيقية لمجتمع الدراسة ومستويات المعلمين والمعلمات الذين اشتركوا في الإجابة متساوية؛ حيث إنهم من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، ولذلك فهم متدربون،مع اختلاف خبراتهم. وقد تم تحليل ٥٨ استبانة في هذه الدراسة الميدانية.

البيانات العامة المتعلقة بالمعلمين

النوع

يتضح من تحليل الاستبانات أن عدد المشاركين في هذه الدراسة من الذكور يمثلون ثلثي العينة وهم الأغلبية بنسبة (٥٩٪)؛ بينما يصل عدد الإناث المشاركات في هذه

الدراسة (٤١٪)، حيث نسبة النساء في الهياكل التعليمية ضئيلة جداً مقارنة بالرجال في الدول المجاورة.

المؤهلات العلمية

تنوعت المؤهلات العلمية للمعلمين كما في تحليل الاستبانات؛ حيث تراوحت بين الثانوية العامة والدكتوراه، وأن أغلبية المعلمين قد حصلوا على درجة البكالوريوس بنسبة (٤٧٪)، وهي تقارب نصف العينة، ويأتي الدبلوم العالي بعد الثانوية في المرتبة الثانية بنسبة (٢٦٪)، وأما درجة الماجستير فجاءت في المرتبة الثالثة بنسبة (١٧٪)، ويحمل عدد قليل من المعلمين المشاركين في هذه الدراسة الثانوية العامة ودرجة الدكتوراه بنسبة (٣٪) و (٧٪) على التوالي.

سنوات الخبرة

الخبرة يُعنى بها مدة العمل لسنوات التدريس والخبرة في تعليم مقرر النحو للمدارس الثانوية، ومن خلال تحليل الاستبانات تبيّن أن ما يقارب نصف العينة (٤٨٪) عندهم خبرة طويلة في التدريس (٧-١٠ سنوات)، ويليها الذين عملوا ما بين (٤-٦ سنوات) في التدريس، بنسبة الثلث (٣٣٪). كما أن الجدول توضح أن عدداً ضئيلاً من المشاركين عندهم خبرة ما بين (١-٣ سنوات) (٧٪)، وذوي خبرة أكثر من (١٠ سنوات) في تدريس اللغة العربية وخاصةً النحو للمدارس الثانوية التي تصل نسبتهم (١٢٪)، ومن ذلك، يمكن القول بأن أغلبية العينة عندها خبرة كافية في التدريس؛ ما يمهد لهم الطريق في مواجهة تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات.

مكان التدريس

يتضح من تحليل الاستبانات أن جميع عينات المعلمين أكدت على أن محل تدريسهم في سنوات الخبرة هي المدن، والعينة الحالية لهذه الدراسة قد تم مقابلتها وجمع المعلومات في عاصمة مقديشو؛ وذلك بثلاث نواحي رئيسة؛ شرق، وغرب، وجنوب المدينة، وهذا يؤكد أن المعلمين لم يعملوا في الأرياف سابقاً.

عدد الدورات التدريبية

يوضح تحليل الاستبانات بأن المعلمين قد خضعوا لعدد من الدورات التدريبية ما يقارب ٥-١٠ خلال مراحلهم التدريسية المختلفة، بنسبة تصل إلى (٤٠٪)، ويليها المعلمون الذين تلقوا دورات تدريبية تصل ما بين ١٠-١٥ دورة، بنسبة تصل (٣٢٪)، وأن عدداً لا بأس به من بين المعلمين تلقوا دورات تدريبية ما بين ١-٤ دورة، بنسبة تصل (١٦٪)، وهناك (١٢٪) من المعلمين الذين تلقوا أكثر من خمس عشرة دورة

خلال سنوات خبراتهم في التدريس في المدارس الثانوية. ومن هنا يمكن الاستنباط بأن المعلمين عندهم خبرة ومعرفة كافية في تدريس اللغة العربية وخاصةً النحو العربي لطلبة الثانوية.

نوع نظام التدريس

كما يلاحظ من تحليل الاستبانات فإن الغالبية العظمى من المعلمين يتبعون نظام تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بنسبة تصل أكثر من ثمانين في المائة (٨٦٪)؛ بينما عدد قليل من المعلمين يقومون بتدريس اللغة العربية بوصفها مواد منفصلة، بنسبة تصل إلى (١٤٪)، ومن الجدير بالذكر أن معظم المدارس في الصومال تتبع المنهج العربي، ومعنى ذلك أن معظم المواد تُدرس باللغة العربية، كما أنه ليس هناك من المعلمين من اختار نوع «اللغة العربية بوصفها اللغة الأولى»، مادام أن الصوماليين لا يتكلمون اللغة العربية لغة أم، بل يتكلمون اللغة الصومالية اللغة الأصلية الأم لهم على الرغم من تشابهها باللغة العربية في كثير من الحالات والمفردات والكلمات.

الطرق المتبعة في تدريس اللغة العربية

يوضح تحليل الاستبانات الطرق السائدة في تدريس اللغة العربية لطلبة المدارس الثانوية في العاصمة مقديشو، ويبيّن أن الغالبية الكبرى من المعلمين يتبعون الطريقة المباشرة، بنسبة تصل (٧١٪)؛ بينما فئة قليلة من المعلمين يتبعون طريقة القواعد والترجمة، بنسبة تصل إلى (٢٩٪)؛ أما الطريقة الاستقرائية والطريقة السمعية الشفوية فليستا سائدتين في المدارس الثانوية في مقديشو حسب ما توضحه إجابات المعلمين الذين ملأوا استبانات هذه الدراسة، ويعود السبب إلى أن الطلبة الصوماليين لا يجيدون اللغة العربية، ويصعب عليهم الطرق الأخرى.

المحاور الرئيسة لأسئلة الاستبانة

المحور الأول: المشكلات العامة للمنهج

الفقرة الأولى

تبين الفقرة الأولى من المحور الأول فهم آراء المعلمين حول إعداد المنهج ومدى تلبيته لحاجات المجتمع الصومالي، فمعظم المعلمين بنسبة تصل إلى (٥٧٪) لا يوافقون على أنه تم إعداد المنهج بناء على تلبية حاجات المجتمع الصومالي؛ بينما يوافق على هذا الرأي من المعلمين المشاركين في هذه الدراسة، بنسبة (٣٦٪)، وتتخذ نسبة غير كبيرة موقفاً محايداً بين الموافقة والمعارضة لهذا الرأي وهي بنسبة (١١٪)، ويتضح من هذه الفقرة

أن معظم المعلمين يشعرون بنقص المنهج، وعدم تلبيته للرغبات والحاجات الأساسية للمجتمع الصومالي؛ ما يحتّم على صنّاع القرار إعادة النظر حول بعض محتويات المنهج، ويعطي الجدول رقم (٩) في الصفحة اللاحقة تفاصيل الفقرات السبعة، والتي تتحدث عن المشكلات العامة للمنهج.

الفقرة الثانية

تتعلق الفقرة الثانية من المحور الأول حول آراء المعلمين حول اللجان التربوية التي قامت بإعداد المنهج، فإن عدد المعلمين الذين يوافقون على أن نخبة من التربويين المتخصصين قامت بإعداد المنهج قريب من النصف للعينة بنسبة تصل إلى (٣٦٪)، ويقف في موقف محايد حول هذه الفقرة بنسبة (٢٥٪)؛ بينما لا يوافق (٣٧٪) من عينة المعلمين، والتي ترى أن المنهج لم يقم إعداده من قِبَلِ نخبة متخصصة في المجالات التربوية وخاصةً تعليم النحو العربي.

الفقرة الثالثة

تحاول الفقرة الثالثة تسجيل آراء المعلمين حول مراعاة المنهج لأعمار الفئة المخاطبة (الطلبة ، والطلبة)، أن الأغلبية من المعلمين بنسبة تصل أكثر من نصف العينة (٤٩٪)، ولايوافقون بأن المنهج يُراعي أعمار الفئة المخاطبة؛ حيث تم اختيار المحتوى والأمثلة والتمارين طبقا لمدى فهم وأعمار الطلبة في كل مرحلة من المرحلة الثانوية، ؛ بينما يوافق على هذا الرأي (٣٧٪) من المعلمين بأن المنهج راعى أعمار الطلبة؛ حيث وقفت نسبة (١٩٪) في موقف محايد بين هاتين المجموعتين.

الفقرة الرابعة

الفقرة الرابعة تتعلق بمدى ارتباط المنهج بالفئة المستهدفة؛ حيث يقسم المناهج إلى قسمين رئيسين هما المنهج المخصص للناطقين بالعربية، والمنهج المخصص للناطقين بغير العربية؛ حيث ترى الأغلبية من عينة المعلمين بأن هذا المنهج تم إعداده لتلبية احتياجات الطلبة الناطقين بالعربية، ولا يلائم الطلبة لغير الناطقين بالعربية، وذلك بنسبة (٦٠٪)، وترى نسبة لا بأس بها من المعلمين بأن المنهج يمكن تطبيقه على الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية، وخاصةً المجتمع الصومالي، بنسبة (٢٦٪)، أما المعلمون الذين وقفوا موقفا محايدا في هذه القضية فنسبتهم (١٨٪)، ويُستنبط من هذا التحليل بأن المنهج تسوده سلبيات كثيرة، ويحتاج إلى إعادة النظر من قبل صُناع القرار.

الفقرة الخامسة

أما الفقرة الخامسة فإنها تسلط الضوء على آراء المعلمين حول ما إذا رُوعيَ عند إعداد

المنهج الاتجاهات التربوية والنفسية، فإن المشاركين انقسموا حول هذه الفقرة بعدد متساوٍ؛ حيث نصف العينة أقروا بأن المقرر راعى الاتجاهات التربوية والنفسية بنسبة ٣٧٪ ، ومثل ذلك لا يوافقون نسبة (٣٧٪)، وهناك نسبة أخرى من عينة المعلمين غير متأكدة ما إذا تمّت مراعاة الاتجاهات التربوية والنفسية في إعداد المنهج، وهي بنسبة تصل إلى (٢٢٪).

الفقرة السادسة

الفقرة الأخيرة من المحور الأول تتعلق فيما إذا كان المنهج يراعي الحاجات الاجتماعية والثقافية والعقائدية في البلاد، فإن الأغلبية من المشاركين في هذه الدراسة لا يوافقون بأن المنهج يراعي الحاجات الاجتماعية والثقافية والعقائدية بنسبة تصل إلى (٤٥٪)، وجماعة أخرى من المعلمين يرون أن المنهج يراعي الحاجات الاجتماعية والثقافية والعقائدية في الصومال ونسبتهم (٣٥٪)، ونسبة معتدلة محايدة حول القضية بنسبة (٢٠٪)؛ ولذلك، يمكن الاستنتاج بأن المعلمين يشعرون بالنقص في المنهج المخصص للغة العربية وخاصةً النحو العربي في الصومال؛ ما يُوجب إعادة النظر في جميع محتوياته أو أجزاء منه.

المحور الثاني: صعوبات تطبيق المنهج المتبع

الفقرة الأولى

تتحدث الفقرة الأولى في هذا المحور حول آراء المعلمين بوجود إدارة موحدة في تنفيذ المنهج، وترى الأغلبية من عينة المشاركين من المعلمين بنسبة (٩٠٪) بأنه لا توجد إدارة موحدة في تنفيذ المنهج؛ حيث يشكل ذلك عائقاً كبيراً أمام القائمين على إدارة المناهج في البلاد، ولا توافق فئة قليلة من المعلمين مع هذا الرأي بنسبة (١١٪)؛ بينما وقفت موقفا محايداً بنسبة ضئيلة جداً (١٪) من المعلمين حول هذه القضية.

الفقرة الثانية

تبحث الفقرة الثانية من المحور الثاني آراء المعلمين حول ما إذا تشكل الحروب الأهلية والحواجز القبلية عائقا أمام تطبيق المنهج المتبع في البلاد، وأن الأغلبية من المعلمين يوافقون على أن الحروب الأهلية والحواجز القبلية أثّرت سلباً وشكّلت عائقا رئيساً أمام تطبيق المنهج المتبع في تعليم النحو العربي، وذلك بنسبة ٤٧ (٪)، وترى نسبة لا بأس بها من المعلمين (٢٥٪) بأن ذلك لا يشكل عائقا كبيراً؛ بينما امتنعت فئة مثل ذلك (٢٠ ٪) عن إبداء الموافقة أو المعارضة حول هذا الرأي ووقفت موقفا محايداً.

الفقرة الثالثة

تتحدث الفقرة الثالثة من المحور الثاني حول رأي المعلمين في مدى إقبال الطلبة على تعلم النحو العربي، وأن العينة المستجيبين لهذه الدراسة يرون بأن إقبال الطلبة على تعلم النحو العربي ضعيف جداً، بنسبة (٥٨٪)، وترى نسبة أخرى خلاف ذلك بنسبة (٢٥٪)؛ بينما لم تُبد نسبة (١٠٪) من المعلمين آراءها في هذا الموضوع، وهذا يستدعى القيام بإجراء دراسات ميدانية حول هذه القضية للتحقق من هذه الفرضية، والاستخلاص بنتائج تساعد في زيادة اهتمام، وإقبال الطلبة على تعلم النحو العربي الذي هو مدخل أساسي لتعلم اللغة العربية وفهم القرآن الكريم.

الفقرة الرابعة

تتعلق الفقرة الرابعة حول وجود وسائل معينة تساعد على عملية التعلم أو عدمها، وذلك بناء على إجابات المعلمين حول هذا السؤال، كما يمكن الإشارة إلى أن ثلثي العينة من المعلمين نسبة (٦٦٪) الذين أجابوا عن هذا السؤال قالوا بأنه لا يوجد وسائل معينة تساعد على عملية التعلم، وترى نسبة قليلة (١٣٪) عكس ذلك؛ أي توفر وسائل معينة تساعد على عملية التعلم في مادة النحو العربي. وتجدر الإشارة إلى هذه الفقرة أنه نسبتها قليلة وربما يجول في خاطرة المعلمين وسائل كثيرة؛ حيث لم تحدد الفقرة نوع الوسائل المعينة، ولكن نسبة لا بأس بها لم يبدوا رأيهم صراحة حول هذا الموضوع، حيث اكتفوا بموقف محايد (٢٦٪).

الفقرة الخامسة

رأي المعلمين حول ملائمة البيئة المدرسية على تعليم والتعلم؛ حيث تم تسجيل آراء المعلمين حول هذا السؤال، وأن الأغلبية من المعلمين لا يوافقون على أن بيئة المدرسة غير مشجعة على التعلم والتعليم وذلك بنسبة (٦٨٪) من عينة المعلمين، وترى نسبة ضئيلة من المعلمين غير ذلك وتوافق مع هذا الرأي نسبة (١٧٪)، ووافقت نسبة ضئيلة أخرى من المعلمين موقفاً محايداً بين المعارضة والموافقة بنسبة (٩٪).

الفقرة السادسة

تبيّن الفقرة السادسة شعور المعلمين بوجود بدائل أخرى للمنهج المتبع حالياً، وتم تفصيل بدائل الأجوبة للفقرة، إذ اتضح من التحليل أن الأكثرية من المعلمين متأكدون من وجود بديل، وتعتقد أن هناك بدائل متاحة مقارنة بالمنهج المتبع لمناهج أخرى سهل الحصول عليها مقارنة بالمنهج المتبع، وذلك في اختيارهم للبديل «أوافق» بنسبة (٥٨٪) من الذين أجابوا عن الاستبانات، ويليها المعلمون الذين لا يوافقون بوجود

المناهج البديلة بنسبة (١٩٪)، كما أن نسبة مثل ذلك تصل (١٩٪) محايدة.

الفقرة السابعة

تحاول هذه الفقرة جمع آراء المعلمين حول مدى ملائمة ومطابقة المنهج المستخدم للمجتمع الصومالي، ويتضح من التحليل بأن الأغلبية العظمى من المعلمين يعتقدون بأن المنهج النحوي لا يناسب المجتمع الصومالي بنسبة (٥٦٪)؛ بينما لا توافق نسبة قليلة جداً (٢٧٪) مع هذا الرأي، وتبيّن هذه النتيجة بأن هناك خللاً في المنهج المتبع أو خللاً في تقييم المعلمين للمنهج ومدى ملائمته للمجتمع. ويستدعي هذا القيام بدراسات أخرى خارج إطار هذه الدارسة، وذلك لمعرفة أسباب الخلل والتقييم الشامل للمنهج ليس فقط من جوانب معينة بل كافة النواحي الثقافية والاجتماعية والتربوية والنفسية والسياسية كذلك.

المحور الثالث: تقييم المنهج قبل تطبيقه

الفقرة الأولى

وتهدف هذه الفقرة الأولى من المحور الثالث إلى معرفة آراء المعلمين حول مطابقة المنهج للفئة المخاطبة. وتبيّن النتائج بأن نصف العينة المعلمين يرون بأنه يخاطب الفئة المخاطبة والقائمين على تنفيذه، بنسبة (٥٠٪)، وأبدت نسبة قليلة (٢٤٪) من المعلمين موقفاً غير واضح من هذه الفقرة، كما أن نسبة (٣٢٪) ترى بأن المنهج لا يلائم الفئة المخاطبة لدى القائمين على تنفيذه.

الفقرة الثانية

ترتبط الفقرة الثانية مع الفقرة الرابعة؛ حيث تحاول فهم الجانب الأخرى لتقييم المعلمين لمدى ملائمة المنهج للمجتمع الصومالي، وإن نسبة متوسطة من المعلمين يرون بأن المنهج لا يلبي حاجات المجتمع الصومالي ولم يسبق أن تم تطويره بناء على احتياجات الفئة المستهدفة، وذلك بنسبة (٣٦٪)، ونسبة قليلة من المعلمين (٢٢٪) لا توافق هذا الرأي.

الفقرة الثالثة

الفقرة الثالثة تحاول معرفة آراء المعلمين حول مدى مراجعة المنهج حتى يواكب التكنولوجيا العصرية والمستجدات. تظهر النتائج، بأن المنهج يواجهه موجة من الجمود؛ حيث هناك مراجعة وتعديلات وإضافات من وقت لآخر من أجل مواكبة أحداث العصر وتقريب المعاني والفهم من الطلبة المستهدفين، وإن كانت بنسبة قليلة

(٣٦٪)؛ بينما واتخذت نسبة (١٢٪) منهم موقفا محايداً، (و٥٪) ولم توافق تماما مع هذا الرأي تصل إلى (٢٢٪).

الفقرة الرابعة

أما بخصوص الفقرة الرابعة التي تحاول فهم آراء المعلمين حول مقارنة المنهج بمناهج أخرى بديلة وصالحة للبيئة الصومالية، فتُشير النتائج إلى أن معظم المعلمين يرون بأنه هناك دراسة مقارنة عُملتْ حول المنهج مع مناهج أخرى بديلة وملائمة للمجتمع الصومالي؛ حيث تم تطبيقه مباشرة على الطلبة دون مراعاة للفوارق الاجتماعية والثقافية التي يقدمها المنهج، وذلك بنسبة (٤٦٪) من العينة المعلمين، فهي لم توافقه على هذا الرأي فئة تقارب من ذلك من المعلمين بنسبة (٣٤٪).

الفقرة الخامسة

أما الفقرة الأخيرة وهي الخامسة بخصوص إجابات المعلمين فيما إذا سبق تقييم المنهج قبل تطبيقه، فتُظهر النتائج بأن نصف المشاركين سبق التجريب نسبة (٥٥٪). ووافقت نسبة ثلث العينة في عدم الموافقة بأنه لم يقيم مسبقا نسبة تزيد ثلاثين في المائة (٣٤٪)، وأخذت نسبة قريبة من العشرين في المائة موقفاً محايداً بنسبة (١٤٪) بين المعارضة والموافقة، ويعني ذلك أن بعض المعلمين غير متأكدين تماماً حول المنهج الذي يُدرسونه للطلبة وما إذا تم تقييمه من قبل، كما يعنى ذلك أن المعلمين الذين اختاروا هذا البديل ربما هم الذين انضموا للمدرسة قريباً أو بعد تطبيق المنهج؛ ما يصعّب عليهم إبداء رأي صريح حول القضية.

المحور الرابع: الأهداف المتحققة من المنهج

الفقرة الأولى

في ضوء البيانات المذكورة في التحليل، فإن ما يزيد عن نصف العينة المستهدفة توافق بأن أهداف منهج النحو العربي قابلة للتطبيق، وذلك بنسبة (٦٥٪)؛ بينما وقفت نسبة (١٩٪) موقفاً محايداً بين المعارضة والموافقة، فيما لم توافق نسبة (٢٥٪) من عينة المعلمين مع هذا الرأي، وتجد صعوبة في التوفيق بين أهداف المنهج وتطبيقه على الفئة المستهدفة.

الفقرة الثانية

يلاحظ في التحليل أن أكثر المشاركين من عينة المعلمين الذين شاركوا في الاستطلاع يعتقدون بأن أهداف النحو العربي تراعي التراث العربي والإسلامي من اللحن وذلك بنسبة (٦٣٪)، وتأتي هذا الموافقة التامة مع هذه الفقرة كون النحو العربي مفتاحاً

لصون اللسان من اللحن والخطأ؛ حيث إن القرآن الكريم والأحاديث والكتب الإسلامية مكتوبة في اللغة العربية؛ ما يحتم على الجميع معرفتها والإلمام بقواعدها حتى لا تؤدي هذه الأخطاء وسوء الفهم إلى مشاكل كثيرة تهلك المجتمع مثل تفسير الآية أو الحديث في خارج سياقه؛ ما يترتب عليه عقوبات أو تكفير أو تجريح في ضوء هذه المفاهيم الخاطئة.

الفقرة الثالثة

بما أن جلّ المعلمين وافقوا على الرأي القائل بأن أهداف المنهج النحو العربي تراعي الثقافة العربية والإسلامية من اللحن، فإن نسبة من المعلمين يعتقدون أنّ هناك تناسقاً بين أهداف النحو العربي والثقافة العربية والثقافة الصومالية، وذلك بنسبة (٤٦٪) من مجموع المعلمين؛ بينما لا توافق على هذا الرأي نسبة (٣٤٪).

الفقرة الرابعة

تظهر النتائج في ضوء إجابات المعلمين أنّ نصف عينة المعلمين يرون بأن أهداف المنهج تركز على إكساب الطلبة المهارات اللغوية الأربع، وتنمي روح هذه المهارات في نفوس الطلبة، وذلك بنسبة (٥٠٪)، ولكن هناك نسبة لا توافق على هذا الرأي (٣٧٪)؛ بينما وقفت نسبة أخرى تزيد قليلا في موقف محايد بين الموافقين والمعارضين على هذا الرأي وهي نسبة (١٣٪).

الفقرة الخامسة

كما سبق أن أبدت معظم عينة المعلمين معارضة حول ملائمة المنهج للمجتمع الصومالي بالإضافة إلى ما هو واضح من خلال التحليل، فإن نسبة ممن شملهم الاستطلاع يرون بأن المنهج لا يلبي فلسفة المجتمع واحتياجاته من المعلمين، ويوافق على هذا الرأي نسبة (١٨٪) من المعلمين، فيما وقفت نسبة (٢١٪) موقفاً غير صريح حول هذا الرأي.

الفقرة السادسة

بخصوص الفقرة السادسة وهي الأخيرة في المحور الرابع، تُظهر النتائج بأن ما يقارب نصف العينة من المعلمين (٤٧٪) يعتقدون بأن أهداف المنهج تحقق غايات التعلم النحوي؛ بينما لا يوافق على هذا الرأي نسبة (٣٤٪)، وكذلك نسبة (١٣٪) وقفت موقفاً محايداً في هذه القضية.

المحور الخامس: الحصيلة اللغوية

الفقرة الأولى

تهدف الفقرة الأولى من المحور السادس إلى معرفة آراء المعلمين حول مدى قدرة الطلبة على التمييز بين الخطأ والصواب عند استماع الأخبار العربية، فنسبة عالية ترى بأن الطلبة يستطيعون التمييز بين الخطأ والصواب عند استماع الأخبار العربية وهي نسبة (٥٩٪) من المعلمين؛ بينما وقفت عينات موقفاً لا يوافق على هذه القضية بنسبة (٣٦٪) من المعلمين، ولكن هناك نسبة أخرى (١٢٪) ليست متأكدة بخصوص هذه المسألة. ويُستنبط من هذه البيانات حول هذه الفقرة وجود أسباب أخرى أجبرت المعلمين على عدم إبداء رأيهم في هذه القضية؛ ربما لأنهم لا يقتنعون بتطبيق المنهج.

الفقرة الثانية

أما الفقرة الثانية من المحور السادس فتبرز مدى قدرة وفعالية المنهج، وهناك نسبة ترى بأن الطلبة يستطيعون التحدث باللغة العربية الفصحى برعاية الإعراب وذلك بنسبة (٤٥٪) من المعلمين؛ بينما لا يوافق على هذا الرأي نسبة مثلها (٤٥٪) من المعلمين، فيما ترى نسبة أخرى الرغبة في عدم إبداء رأيهم حول الفقرة بنسبة (١٤٪).

الفقرة الثالثة

بخصوص الفقرة الثالثة من المحور السادس، فإن الغالبية الكبرى من المعلمين الذين شملهم الاستطلاع، يوافقون بأن الطلبة يستطيعون قراءة النصوص والصحف المكتوبة باللغة العربية بطريقة صحيحة، وذلك بنسبة (٥٣٪)؛ بينما لا توافق نسبة قريبة من نصف المعلمين (٤١٪)؛ بينما لم تبد نسبة (١٤٪) معارضتها أو موافقتها في هذه القضية.

الفقرة الرابعة

تظهر نتائج التحليل بأن الأغلبية من المعلمين يوافقون بأن الطلبة يستطيعون الكتابة الوظيفية والتعبيرية وذلك بنسبة (٤٧٪) من إجمالي عينة المعلمين، ولا توافق على هذه الفقرة نسبة (٣٨٪) من المعلمين؛ بينما أبدت نسبة (١٧٪) من المعلمين موقفاً غير صريح حول هذه القضية.

الفقرة الخامسة

تتحدث الفقرة الخامسة وهي الأخيرة من المحور السادس عن مدى قدرة الطلبة على استعمال المعاجم والقواميس عند البحث عن معاني ومرادفات الكلمات، وإن أغلبية المعلمين متأكدون تماماً من مدى قدرة الطلبة على استخدام القواميس والمعاجم، بنسبة (٦٠٪) من إجمالي عينات الاستبانة. وتعتقد نسبة (٢٧٪) بأن الطلبة ليس لديهم القدرة

على استخدام المعاجم والقواميس، فيما لا تتأكد نسبة (١٨٪) من المعلمين في أن الطلبة عندهم القدرة في ذلك. وتجدر الإشارة إلى التباين في الآراء حول هذه الفقرة كون طريقة استخدام المعاجم والقواميس تقع خارج نطاق ونقاط المنهج للنحو العربي، وربما تعود هذه الآراء الموافقة أو المعارضة إلى ملاحظاتهم الشخصية حول قدرة الطلبة على استخدام هذه المعاجم.

الفقرة السادسة

تتحدث الفقرة السادسة وهي من المحور السادس عن مدى قدرة الطلبة قراءة العلامات والإشارات المكتوبة باللغة، وإن أغلبية المعلمين متأكّدون تماما من مدى قدرة الطلبة على قراءة العلامات والإشارات عند استخدام القواميس والمعاجم، بنسبة (٧١٪) من إجمالي عينات الاستبانة. وتعتقد نسبة (٢٣٪) بأن الطلبة ليس لديهم القدرة على الطلبة قراءة العلامات والإشارات المكتوبة باللغة، فيما لا تتأكد نسبة قليلة (٩٪) من المعلمين في أن الطلبة عندهم القدرة على ذلك.

الفقرة السابعة

تُظهر نتائج التحليل بأن الأغلبية من المعلمين يوافقون بأن الطلبة يستطيعون الكتابة باللغة العربية في الإنترنت والشبكة العنكبوتية، وذلك بنسبة (٤٩٪) من إجمالي عينة المعلمين، ولا توافق هذه الفقرة بنسبة (٢٩٪) من المعلمين، حيث يرون أن ليس لهم قدرة على استخدام الإنترنت، فيما أبدت نسبة (١٦٪) من المعلمين موقفاً غير صريح حول هذه القضية.

المحور السادس: المحتوى

الفقرة الأولى

تشير نتائج التحليل إلى أنّ الأغلبية الكبرى من المعلمين يوافقون بأن محتوى منهج النحو العربي مناسب للعمر الزمني والعقلي للتلاميذ وذلك بنسبة (٤٦٪) من مجموع المعلمين؛ بينما هناك نسبة (٤٥٪) على التوالي لكل من الذين لا يوافقون مع هذا الرأي، والذين وقفوا موقفاً محايداً يصلون إلى نسبة (١٧٪).

الفقرة الثانية

تهدف الفقرة الثانية إلى معرفة آراء المعلمين حول ما إذا كان محتوى المنهج متدرّجاً من السهل إلى الصعب. تشير النتائج إلى أنّ نسبة (٦٦٪) توافق بأن محتوى المنهج للنحو العربي متدرج من السهل إلى الصعب؛ بينما لا توافق نسبة (٣١٪) مع هذا الرأي،

ووقفت نسبة موقفاً محايداً بين الفريقين بنسبة (١٩٪).

الفقرة الثالثة

يتضح من التحليل أن الأغلبية من المعلمين الذين شاركوا في استطلاع هذه الدراسة لا يوافقون على أن محتوى منهج النحو العربي مرتبط بالبيئة المحلية الصومالية بنسبة (٥٢٪)؛ بينما توافق نسبة قليلة مع هذا الرأي تصل الى (٣٠٪). ويستنبط من هذا أن المعلمين يعتبرون إعطاء الأمثلة المتعلقة بدول أخرى لا تعبّر عن البيئة المحلية الصومالية، ويفضلون الأمثلة المرتبطة بتراث المجتمع الصومالي.

الفقرة الرابعة

يعتقد عدد لا بأس به من المعلمين الذين شاركوا في هذا الدراسة بأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الأهداف ومحتوى منهج النحو العربي، وذلك بنسبة تصل إلى (٥٢٪)، وتعتقد نسبة (٢٩٪) مع هذا الرأي؛ حيث يجدون أنه يوجد ارتباط بين المحتوى والأهداف، وهناك فئة ثالثة لم تُبد أية موافقة أو معارضة لهذا الرأي بنسبة (٢٢٪).

الفقرة الخامسة

تؤكد نتائج هذه الفقرة ما تم التوصل إليه في التحليل؛ حيث توافق الغالبية العظمى من المعلمين بأن الأمثلة الواردة في محتوى المنهج النحو العربي مأخوذة من بيئات عربية تختلف عن البيئة المحلية الصومالية وذلك بنسبة (٦٤٪)، في مقابل نسبة قليلة والتي لا توافق مع هذا الرأي بنسبة (٢٥٪).

الفقرة السادسة

تمثل نتائج الفقرة رقم (٦) عن شعور بالنقص والخلل وعدم التناسب في محتوى منهج النحو؛ حيث توضح النتائج بأن نسبة كبيرة من المعلمين لا يوافقون بأن محتوى المنهج يزود الطلبة بخبرات في الحياة العامة والخاصة بنسبة (٦٠٪)، وتوافقه نسبة (٦٥٪) من المعلمين بأن محتوى المنهج يسهم في زيادة الحصيلة المعرفية للتلاميذ وخاصةً الشؤون العامة والخاصة؛ بينما وقفت نسبة تصل إلى نسبة (٢٢٪) موقفاً محايداً.

الفقرة السابعة

توضح النتائج المذكورة في التحليل أن نسبة عينة المعلمين ترى بأن محتوى المنهج لا علاقة له بالواقع الصومالي وبنسبة (٥٩٪)، وتوافق نسبة (٢٧٪) والتي ترى بأن المحتوى تربطه علاقة مع الواقع الصومالي؛ بينما وقفت نسبة (١٦٪) موقفاً محايداً.

الفقرة الثامنة

تتعلق الفقرة رقم (١٤) من المحور السابع حول الفروق الفردية ومدى مراعاة المنهج

لهذه الفروق، كما تشير نتائج الاستبانة للمعلمين إلى أن نسبة من المعلمين توافق على أن منهج النحو العربي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة بنسبة (٤٠٪)؛ بينما وقفت نسبة (٢٠٪) في موقف محايد؛ حيث لم توافق أو تعارض، وترى نسبة تصل (٣٥٪) أن المنهج النحو العربي لا يهتم بالفروق الفردية.

الفقرة التاسعة

تشير النتائج في التحليل إلى أن نسبة قليلة من عينة المعلمين توافق بأن المادة المقدمة متوازية من حيث الكمية والكيفية، وذلك بنسبة (٢٧٪)؛ بينما لا توافق على هذا الرأي نسبه تصل إلى (٥٤٪)، ولكن نسبة (٢٠٪) من المعلمين لم يحسموا أمرهم تجاه هذه القضية ووقفوا منها موقفاً محايداً.

الفقرة العاشرة

إن النتائج المذكورة في التحليل تشير إلى أن أكثر من نصف عينة المعلمين لا توافق على أن المفردات والتراكيب الواردة في محتوى منهج النحو تتناسب مع مستويات الطلبة، وذلك بنسبة (٦٩٪)؛ بينما يوافق على هذا الرأي نسبة (٣٣٪) من المعلمين، كما أن هناك نسبة للعينة لم تُبد رأيها الصريح حول هذه الفقرة بنسبة (٢٣٪).

الفقرة الحادية عشرة

في ضوء النتائج المذكورة في التحليل، تشير النتائج إلى أن نسبة (٥٤٪) من عينة المعلمين يوافقون بأن عرض محتوى منهج النحو يتدرج في كل من المفردات والجمل والتراكيب؛ بينما تعارض هذا الرأي نسبة (٣٠٪)؛ بينما لم تُبد نسبة (٢٤٪) أية اعتراضات أو موافقة حول هذه الفقرة.

الفقرة الثانية عشرة

تُظهر النتائج المذكورة في التحليل بأن نسبة من المعلمين توافق بأن المحتوى يراعي التنظيم المنطقي للمادة النحوية وذلك بنسبة تصل إلى (٥٦٪)، والجدير بالذكر أن هذه الفقرة لم تبد موافقة أو اعتراضاً تجاه هذه الفقرة بنسبة (٢١٪)، وتليها نسبة الذين لا يوافقون مع اتجاه الفقرة بنسبة تصل إلى (٣١٪).

الفقرة الثالثة عشرة

تشير النتائج إلى أن نسبة من عينة المعلمين توافق بأن المحتوى يهتم بالجانب الإعرابي والنطق الصحيح، وذلك بنسبة تصل إلى (٤٧٪)، وأن نسبة قليلةً جداً (١٤٪) ترى غير ذلك، وتعتقد بأن ليس هناك مراعاة للجانب الإعرابي والنطق الصحيح. أما الذين وقفوا موقفاً محايداً حول هذه الفقرة فتصل نسبتهم إلى (١٦٪).

الفقرة الرابعة عشرة

تبيّن نتائج إجابات المعلمين في المدارس الثانوية بأن أكثر المعلمين يوافقون بأن المحتوى للمنهج يهتم بتوظيف التراكيب والنصوص والتدريبات بصورة فاعلة وذلك بنسبة تصل إلى (٥٦٪)، كما أن نسبة (٢٨٪) لا توافق مع هذا الرأي، وأن نسبة تصل إلى (٢٠٪) وقفت موقفاً محايداً دون إبداء موافقة أو معارضة تجاه الفقرة.

الفقرة الخامسة عشرة

توضح النتائج المستخلصة من تحليل إجابات المعلمين، بأن نسبة من عينات المعلمين توافق بأن المحتوى يشمل جميع الوسائل العربية والإسلامية بنسبة (٤٦٪)؛ لا يشعرون أن هناك نقصاً في هذا الاتجاه. أما الذين لا يوافقون على هذه الفقرة فتصل نسبتهم إلى (٤٨٪)؛ بينما نسبة الذين لم يبدوا فكرتهم حول هذه الفقرة وصلت فقط إلى نسبة (١٢٪).

الفقرة السادسة عشرة

توضح نتائج إجابات المعلمين بأن الأغلبية من المعلمين في المدارس الثانوية لا يوافقون بأن محتوى منهج النحو العربي يعالج تدريس القواعد العربية بصورة مكثفة، وذلك بنسبة تصل إلى (٤١٪)، وتعارض هذا الرأي نسبة (٤٨٪) كما أن نسبة ضئيلة جداً لم تحسم أمرها تجاه هذه الفقرة (١٦٪).

الفقرة السابعة عشرة

تشير النتائج الواردة إلى أن عينة المعلمين لا يوافقون بأن محتوى منهج النحو العربي يراعي ما يليق مع ميول الطلبة واستعدادهم بنسبة (٥٠٪)، وأن نسبة تصل إلى (٣١٪) من المعلمين يقفون مع محتوى الفقرة، وتأخذ نسبة أخرى موقفاً محايداً بين المعارضة والموافقة، وأن نسبة تصل إلى (٢٢٪) ترفض وتعارض ذلك الرأي.

الفقرة الثامنة عشرة

يلاحظ في النتائج أن عينة المعلمين يوافقون بأن محتوى منهج النحو العربي يقدم جودة شاملة لتحقيق الأهداف المرجوة منه وذلك بنسبة (٤١٪)، كما أن نسبة (٤٨٪) لا توافق مع هذا الرأي، فيما امتنعت نسبة (١٦٪) عن إبداء رأيها الصريح حول هذه الفقرة.

الفقرة التاسعة عشرة

تبيّن نتائج تحليل استبانات المعلمين أن عدداً لا بأس به من المعلمين يعتقدون أن المحتوى يبتعد عن الحشو والإطالة من غير فائدة، وذلك بنسبة (٣٩٪)، وأن النسبة الأكثر من عينة المعلمين (٤٤٪) لا توافق مع هذا الرأي، وهناك نسبة محايدة وقفت

موقفاً محايداً (١٩٪).

الفقرة العشرون

تتعلق الفقرة (٢٠) وهي الفقرة الأخيرة في المحور (١٤) بمدى اهتمام المحتوى بالمشكلات التي تواجه الطلبة، فإن الأغلبية من المعلمين يرون بأن محتوى منهج النحو العربي لا يعطي اهتماماً بالغاً بالمشاكل التي يعاني منها الطلبة، وذلك بنسبة تصل إلى (٤٠٪)، ومجموعة تصل إلى (٣٠٪) تعتقد بأن المحتوى يهتم بالمشكلات التي تواجه الطلبة، وتأخذ موقفاً محايداً في هذه المسألة بنسبة تصل إلى (١٨٪).

المحور السابع: طرق التدريس والوسائل التعليمية

الفقرة الأولى

كما هو ملاحظ من التحليل فإن الأغلبية من المعلمين يعتقدون بأن أنسب طريقة للتدريس للنحو العربي في الصومال هي طريقة القواعد والترجمة، وذلك بنسبة (٥٩٪)، وتقف مجموعة عدم الموافقة في هذه النقطة بنسبة (٢٧٪)؛ بينما هناك نسبة محايدة حول الفقرة (١٢٪).

الفقرة الثانية

يبيّن التحليل بأن أنسب طريقة للتدريس في الصومال هي طريقة التلقين والإلقاء التي وافق عليها بنسبة (٦٨٪)، وتقف نسبة قليلة جداً في موقف محايد في هذه القضية، مفضلة عدم إبداء الرأي فيها، وهي نسبة (١٧٪)، وتأتي هذه الطريقة المرتبة الثانية بعد طريقة القواعد والترجمة، ولا يوافق على هذا الرأي نسبة تصل إلى (٢٧٪).

الفقرة الثالثة

تشير النتائج إلى أن نسبة عالية من العينات يعتقدون بأن اختيار الطريقة المناسبة يتوقف على كفاية المعلمين بنسبة (٤٤٪)، ولم تُبد نسبة (١١٪) رأيها في هذه الفقرة؛ بينما لم يوافق على هذا الرأي نسبة (١٣٪).

الفقرة الرابعة

تُظهر النتائج بأن نسبة تصل (٤٤٪) ممن شملهم استطلاع هذه الدراسة يعتقدون بأن الوسائل التعليمية تساعد الطلبة على اكتساب المهارات اللغوية اللازمة، ومن أمثلة الوسائل التعليمية الاستماع إلى النشرات الإخبارية باللغة العربية، والمشاركة في المجلة المدرسية، والمناظرات باللغة العربية، ولم يوافق على هذا الموقف عدد وصلت نسبتهم إلى (١٨ ٪). أما الذين وقفوا موقفاً محايداً فكانت نسبتهم (١٢٪).

هـ. الفقرة الخامسة

اما الفقرة (٥) وهي الأخيرة، فتُظهر إجابات المعلمين حول آرائهم عن مدى تطور الوسائل التعليمية المستخدمة في الصومال ومدى مواكبتها لمستجدات التكنولوجيا العصرية، فيرى الأغلبية من المعلمين (٣٩٪) ووافقوا بنسبة (٤٦٪) بأن هذه الوسائل غير متطورة وتحتاج إلى اتخاذ قرارات من الجهات الرسمية حتى تواكب الوسائل المستخدمة من أحدث التكنولوجيا في توصيل المعرفة والعلم، و لم توافق نسبة بسيطة تصل إلى (٧٪) ، وأما نسبة (٩٪) أخذت موقفاً محايداً.

المحور التاسع: الأنشطة الصفية واللاصفية

الفقرة الأولى

تتحدث الفقرة الأولى من المحور (٩) عن مدى مشاركة الطلبة في الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية؛ حيث يتساوى الموافقون والمعارضون من المعلمين في هذه المسألة بنسبة (٤٢٪)، فالموافقون يؤيدون أن الطلبة لهم مشاركة فعالة في الأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية ما يساعدهم على تعلم النحو العربي وسهولة تذكره عند الحاجة، وهناك من قال أوافق جداً بنسبة (٣٪)، أما النسبة التي لا توافق على مشاركة الطلبة في الأنشطة فهي (٣٢٪) والتي لا توافق جداً بنسبة (١٣٪)، وأما التي وقفت موقفاً محايداً فنسبتها (١٦٪).

الفقرة الثانية

في ضوء إجابات المعلمين، تشير النتائج من الاستبانات الميدانية بأن أكثر من شملهم الاستطلاع يوافقون بأن الأنشطة الصفية أو اللاصفية تُعَدّ جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية كانت أوافق بنسبة (٣٨٪) ، وبنسبة أوافق جداً (٢٨٪)، ويوضح ذلك مدى تطبيق ومتابعة المعلمين لهذه الأنشطة وتشجيعهم للتلاميذ في المشاركة الفاعلة فيها. وتعود هذه الأنشطة بمنافع كثيرة على الطلبة؛ حيث تشحذ هممهم وتساعدهم على تذكر القواعد والإعراب بسهولة. وأخذت نسبة تصل (١٤٪) موقفاً محايداً، ولا توافق (١٧٪) من العينة، ولا توافق جداً نسبة (١٥٪).

الفقرة الثالثة

تختص الفقرة (٣) بمعرفة آراء المعلمين حول مدى مشاركة الطلبة في الاستماع إلى المحاضرات والندوات الخاصة والعامة، وإن أوافق كانت بنسبة وترى بأن الطلبة يشاركون في هذه المحاضرات والندوات (٤١٪) ، ونسبة أوافق جداً (٢٠٪)، كما أن

نسبة ضئيلة أخرى من العينة لها موقف محايد في هذه الفقرة (٪١٦)؛ بينما لا يوافق على هذا الرأي ثلث العينة من المعلمين بنسبة (٪٢٤) لا أوافق، وبنسبة (٪٩) لا أوافق جداً.

الفقرة الرابعة

تشير نتائج إجابات المعلمين الذين شملهم هذا الاستطلاع إلى أن العينة يوافقون بأن الطلبة يقومون بإعداد مجلة حائطية داخل حجرة الدراسية، كانت نسبة أوافق (٪٢٩)، وبنسبة أوافق جداً (٪٦)؛ بينما لا توافق بهذه الفقرة نسبة (٪٢٤) بأن هذه الأنشطة تحصل في مدارسهم؛ وهذا يستدعى إعادة النظر في الأنشطة الصفية واللاصفية حتى تكون شاملة وتعود بالنفع على الجميع، أما المجموعة التي وقفت موقفاً محايداً فنسبتها (٪١٧).

الفقرة الخامسة

الفقرة (٥) وهي الأخيرة من المحور التاسع تتعلق بمدى مشاركة الطلبة في مسابقات نحوية داخل المدرسة وخارجها، وأن نسبة من المعلمين يوافقون بأن تلاميذهم يشاركون في مسابقات نحوية داخل المدرسة وخارجها، وبنسبة (٪٢٨) أوافق وبنسبة أوافق جداً (٪١٤) من مجموع المعلمين؛ بينما لا توافق على هذا الرأي نسبة (٪٣٩) لا أوافق، ونسبة (٪١٩) لا أوافق جداً، ولم توافق على هذا الرأي نسبة (٪٩).

المحور العاشر: طرق التقويم

الفقرة الأولى

نلاحظ من التحليل أن الأغلبية من العينة يوافقون الرأي القائل «تناسب أسئلة الامتحانات مع المراحل الدراسية» بنسبة (٪٤٩)، و أوافق جداً بنسبة (٪٢٤)، ولم يوافق على هذا الرأي نسبة (٪١٧) لا توافق، وبنسبة (٪٦) لا توافق جداً؛ بينما وقفت نسبة من المعلمين موقفاً محايداً بنسبة (٪٨).

الفقرة الثانية

تشير النتائج إلى أن نسبة المعلمين التي توافق على أن الأسئلة المقدمة للتلاميذ واضحة وشاملة وممثلة لنقاط المنهج بنسبة (٪٤٢)، و توافق جداً نسبة (٪٢٢)، ولا يوافق على هذا الرأي نسبة (٪٢١)، ونسبة (٪٦) لا توافق جداً، ولكن مجموعة أخرى ضئيلة جداً تقف موقفاً محايداً بين المعارضين والموافقين بنسبة (٪١١).

الفقرة الثالثة

كما تشير النتائج في الجدول رقم (١٧)، تحصلت الفقرة الثالثة القائلة «يتم تقويم الطلبة عن طريق الاختبارات المتعددة» توافق بأن الأسئلة المقدمة بنسبة عالية وهي نسبة (٥٣٪)، ونسبة (٢٠٪) أوافق جداً من جميع من شملتهم الاستبانة من المعلمين في المدارس الثانوية المختلفة، ويعني هذا أن المعلمين يستخدمون اختباراً لتقويم أداء الطلبة لمادة النحو العربي، ولا توافق بها نسبة (١٩٪)؛ بينما نسبة (٦٪) لا توافق بتاتاً، وتقف مجموعة محايدة بنسبة (٤٪).

الفقرة الرابعة

تُظهر النتائج المتحصلة من إجابات المعلمين بأن من أجاب عن هذه الفقرة من المعلمين يوافقون تماماً بأنه يتم تقويم الطلبة عن طريق الأنشطة اللغوية بنسبة (٤٧٪)، ولكن نسبة من المعلمين لا يقومون بتقويم الطلبة عبر هذه الأنشطة ولا يعتبرونها ضرورية بنسبة (٣٥٪)، أما الذين وقفوا موقفاً محايداً فهم بنسبة (١٩٪).

الفقرة الخامسة

حصلت الفقرة «لتقويم مستمر أثناء العملية التعليمية» على أن الأغلبية من العينة توافق تماماً بأن هناك تقويماً مستمراً أثناء العملية التعليمية بنسبة (٦٧٪)، ويعني هذا أن التقويم يبدأ مع بداية الفصل وفي كل شهر أو أسبوع، وهناك اختبار يتم فيه تقويم الطلبة لمدى فهمهم للمادة وسهولة معرفة الطلبة ذوي الفهم البطيء، ولا توافق على ذلك نسبة (٢٢٪)، وهناك مجموعة محايدة أخذت نسبة (١٢٪).

الفقرة السادسة

تهدف الفقرة السادسة إلى معرفة مدى قيام المعلمين بقياس مقاصد أهداف المنهج، وذلك عبر أسئلة الامتحان، كما تبيّن نتائج إجابات استبانات المعلمين بأن نسبة من عينة المعلمين يوافقون بأنهم يقومون بقياس مقاصد أهداف منهج النحو العربي وحصيلة التعلم عبر أسئلة الامتحان بنسبة (٨٧٪)؛ بينما لا توافق على هذا الرأي نسبة (٢٠٪)، وكانت نسبة (١١٪) لها موقفاً محايداً بين الفريقين.

الفقرة السابعة

تتعلق الفقرة السابعة من المحور العاشر حول أساليب إعداد الامتحانات النهائية لمادة النحو العربي، ومدى مشاركة المعلمين في وضع أسئلة الامتحان، وتشير النتائج إلى أن نسبة كبيرة إلى حد ما، توافق بأن أسئلة الامتحان يتم وضعها بمعرفة المعلم بنسبة (٧٦٪)، ولا توافق على هذا الرأي نسبة (٢٣٪) من المعلمين الذين لا علم لهم بواضعي

أسئلة الامتحان، ونسبة محايدة بلغت (٦٪).

الفقرة الثامنة

تشير النتائج إلى نسبة الموافقة بأنه يتم وضع أسئلة الامتحانات لمادة النحو العربي عن طريق لجنة خاصة بالامتحانات بنسبة (٤٨٪)؛ بينما لا يوافق على هذا الرأي نسبة (٤٥٪) من المعلمين الذين يضعون أسئلة الامتحان بأنفسهم أو لديهم معرفة بمن يضعها، وتظهر نسبة أخرى موقفاً محايداً (١١٪).

٩. عرض النتائج وتحليلها

توصلت الدراسة في نتائج تحليل استبانات المعلمين الى ما يلي:

عدد الذكور من المعلمين كان أكثر من عدد الإناث من المعلمات، ويرجع سبب ذلك إلى أن نسبة الإناث في المؤسسات التعليمية قليلة مقارنة بالذكور وعلى الرغم من تقارب الفروق الفردية من حيث الجنسُ في الآونة الأخيرة، إلا أن هذه العينة لا تمثل تمثيلاً حقيقيا لمجتمع الإناث والذكور في المؤسسات التعليمية.

معظم المعلمين الذين شاركوا في ملء استبانة هذه الدراسة هم من حملة البكالوريوس في الدراسات اللغوية والأدبية، والجدير بالذكر أن الكثير منهم ممن تخرجوا من الجامعات العربية كالسودان ومصر والسعودية.

معظم المعلمين عملوا فترات طويلة في التدريس وكانت خبرتهم ما بين سبع إلى عشر سنوات، وهي فترة كافية لاكتساب الخبرة العملية اللازمة، ومع أن هذه الخبرة طويلة إلا أن إجابات المعلمين تُعبر عن وجود خلل إما في المناهج أو الطرق المتبعة.

شارك معظم المعلمين في الدورات التدريبية في مجالات التدريس لمادة النحو العربي أو طرق التدريس العامة، وهذا مؤشّر جيّد يبشّر بمستقبل جيّد للمدارس الثانوية في البلاد.

تُعَدُّ الطريقة المباشرة وطريقة القواعد والترجمة من أشهر الطرق المتبعة في البلاد في تدريس اللغة العربية وخاصةً النحو العربي. وهذه الطريقة لها مميزات عدة؛ منها: مناسبتها للتلاميذ الناطقين بغير العربية.

المشكلات العامة للمنهج: تباينت آراء المعلمين حول الفقرات، وتحتاج إلى تفسير وتحليل لمسبباتها، ومن ثم اتخاذ القرارات اللازمة فيها؛ لأن معظم المعلمين يعتقدون بأن المنهج المتبع في مادة النحو العربي مناسب للناطقين بالعربية، وليس للناطقين بغير العربية مثل الطلبة الصوماليين، كما أن المعلمين أكدوا بأن المنهج لا يراعي الحاجات

الاجتماعية والثقافية في البلاد.

صعوبات تواجه تطبيق المنهج: هناك عدد من الصعوبات التي تواجه تطبيق المنهج في البلاد والتي تم استخلاصها من عينة المعلمين، فالصعوبة الأولى هي عدم تناسب المنهج للمجتمع الصومالي، تليها الحروب الأهلية والحواجز القبلية، وعدم وجود إدارة موحدة في تنفيذ المناهج، وكذلك عدم إقبال الطلبة على تعلم النحو العربي.

تقييم المنهج قبل تطبيقه: أكدت النتائج بأن معظم المعلمين غير متأكدين ما إذا تم تقييم المنهج للنحو العربي قبل تطبيقه، ويرجع السبب إلى أمرين أولاً: انضمام المعلم حديثا إلى المدرسة، وثانياً: عدم دراية المعلمين بالإحصاءات والمعلومات الرسمية. ويؤكد المعلمون أيضا بأن هذا المنهج لا يحظى بقبول الفئة المخاطبة ولم يتم تطويره بناء على حاجات المجتمع المحلي.

الأهداف المتحققة من المنهج: كانت إجابات المعلمين حول معظم فقرات أهداف المنهج موافقة تماما، إلا أن بعضهم يشعرون بأنه ليس هناك رابط بين الثقافة المحلية والأهداف، كما أكدوا أيضا بأن الأهداف لا تهتم بفلسفة المجتمع المحلي واحتياجاته.

دوافع تعلم النحو العربي: هناك دوافع كثيرة تمّ تسليط الضوء عليها من خلال إجابات المعلمين في استبانة هذه الدراسة، والدافع الرئيس والذي اتفق عليه المعلمون هو الدافع الديني، تليها الدوافع التعليمية والاجتماعية والثقافية، والدوافع الاقتصادية والاتصالية والسياسية، ويعتقد معظم المعلمين بأن دافع القومية العربية ليس دافعاً كبيراً حتى يحفز الطلاب على تعلم النحو العربي.

الحصيلة اللغوية: أكد المعلمون المشاركون ضمن استبانة هذه الدراسة بأن الطلبة يستطيعون قراءة النصوص والصحف بطريقة صحيحة، ويستطيعون الكتابة الوظيفية والتعبيرية، ويتحدثون باللغة العربية الفصحى بمراعاة الإعراب، كما يستطيعون التمييز بين الخطأ والصواب عند الاستماع إلى الأخبار العربية.

محتوى المنهج: أكد المعلمون بأن محتوى المنهج غير مرتبط بالبيئة المحلية الصومالية؛ مما يستدعي إعادة النظر في هذه القضية والاختيار الأمثل لما يمثل المجتمع المحلي بصورة فاعلة، وأكد المعلمون أيضاً بأن الأمثلة الواردة في المنهج مأخوذة من بيئات عربية تختلف تماماً عن المجتمع المحلي؛ ما يجعل المنهج غير مرحب به لدى الفئة المستهدفة.

طرق التدريس والوسائل المتبعة: أكد المعلمون بأن أنسب طريقة للتدريس في الصومال هي طريقة القواعد والترجمة، تليها طريقة التلقين والإلقاء، كما أكدوا أيضاً

بأن الوسائل التعليمية تؤدي دوراً رئيساً في عملية التعليمية وتُكسب الطلبة الخبرات اللازمة للمهارات اللغوية، وفي نفس الوقت، أكد المعلمون بأن الوسائل المستخدمة في البلاد غير متطورة؛ ولذلك يحتّم على صنّاع القرار اتّخاذ اللازم من أجل مواكبة التكنولوجيا العصرية.

الأنشطة الصفية واللاصفية: يؤكد المعلمون المشاركون في هذه الدراسة بأن الأنشطة جزء أساسي من العملية التعليمية؛ حيث إن الطلبة يشاركون فيها لتطوير مهاراتهم، كما يقوم الطلبة بالمشاركة في المسابقات النحوية داخل وخارج المدرسة.

التقويم: أكد المعلمون بأنهم يقومون بتقويم أداء الطلبة عن طريق اختبارات قصيرة ومتعددة وهي مستمرة منذ بداية الفصل الدراسي، كما يتم أيضا تقويم الطلبة عن طريق الأنشطة اللغوية. أما من حيث تصميم الامتحانات، فإن معظم المعلمين يؤكدون بأن هناك لجنة خاصة بالامتحانات تقوم بوضع الأسئلة دون معرفة المعلم.

المصادر والمراجع

البشير، بابكر أحمد. (١٩٨٤). **الحوار في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: وأهميته وطرق تدريسه، مجلة معهد اللغة العربية** العدد الثاني. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

رشدي، سمعان وهيب لبيب. (١٩٨٢). **دراسات في المناهج**. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

السامرائي. جاسم هاشم. (٢٠٠٠). **المناهج: أسسها وتطويرها ونظرياتها**. الطبعة الثانية. عمان: دار الأمل.

سعادة، جودت، وعبد الله، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٤). **المنهج المدرسي المعاصر**. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر.

سمك، محمد صالح. (١٩٧٩). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السويدي، خليفة، والخليلي، خليل، (١٩٩٧م). **المنهاج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته**. الطبعة الأولى. دبي: دار القلم.

شيدو، محمد علي عمر. (٢٠١٥). **تعدد المناهج العربية في المدارس الأهلية في الصومال وعوائق توحيدها**. رسالة الماجستير. الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي اللغة العربية.

عبد الكريم، محمد علي وآخرون. (١٩٧٨). **تاريخ التعليم في الصومال**. مقديشو: وزارة التربية والتعليم.

عبد الله، أحمد سالم. (١٩٩١). **تقويم منهج النحو في المدرسة الثانوية في اليمن**. رسالة الماجستير.

الخرطوم: معهد الخرطوم الدولي، للغة العربية.

عبد الموجود، محمد عزت وآخرون. (١٩٧٩). **أساسيات المنهج وتنظيماته**. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الثقافة.

عبدالنور، محمود شريف. (٢٠١٥). **منهج تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بالصومال، دراسة وصفية تقويمية**، رسالة الدكتوراة كلية معارف الوحي والعلوم الانسانية، ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

علي، أحمد. (١٩٨٨). **تحليل وتقويم منهج اللغة العربية في المدرس الثانوية الحكومية في الصومال**، رسالة الماجستير. الخرطوم: معهد الدولي للغة العربية.

قنديل، شاكر. «العلاقة بين اللغة والفكر ودورها في تنمية مهارات اللغة الثانية»، **مجلة معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها**، العدد الأول. مكة المكرمة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية.

الكسباني، محمد السيد علي. (١٩٩٨). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

مدكور، أحمد علي. (١٩٩٢). **منهج التربية: أساسياته ومكوناته**. القاهرة: الدار الفنية للنشر والتوزيع .

مدكور، علي أحمد. (١٩٨٥). «قواعد النحو المقررة بين الواقع وما يجب أن يكون». **المجلة العربية للعلوم الانسانية**. جامعة الكويت، العدد الخامس عشرة، المجلد الرابع.

المفتي، محمد أمين ، والوكيل أحمد حلمي. (١٩٨٠). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. القاهرة: مطبعة حسان.

نوح، أحمد عبدي. (١٩٩٩). **مقررات تعليم اللغة العربية في الصومال: دراسة وصفية تقويمية**. رسالة ماجستير. الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

يونس فتحي وزملاؤه. (٢٠٠٤). **المناهج: الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير**. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر.

ارزیابی برنامه آموزش نحو عربی در دبیرستان های دولتی سومالی

عاصم شحادة علي*[1] ، أحمد محمد عبدالرحمن[2]

۱- استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بین المللی اسلامی، مالزی.

۲- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بین المللی اسلامی، مالزی.

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی برنامهٔ درسی آموزش نحو عربی در دبیرستان های دولتی سومالی می پردازد. هدف پژوهش بررسی مشکلات و عناصر مرتبط با برنامهٔ یادشده است. روش پژوهش توصیفی- تحلیلی و ابزار پژوهش، پرسشنامه ویژهٔ معلمان است. از تحلیل آماری توصیفی برای ارزیابی نه محور پرسشنامه، از تحلیل فرضیات برای بیان ارتباط بین متغیر مستقل و متغیر وابسته و از تحلیل آماری به وسیلهٔ نرم افزار spss برای بررسی داده ها استفاده شد. نتایج پژوهش نشان می دهد که از نظر معلمان برنامهٔ فعلی متناسب با دانش آموزان سومالی نیست. این برنامه بر اساس نیازهای جامعهٔ سومالی ارزیابی و بازنگری نشده است و واقعیت موجود آموزش عربی در مدارس سومالی نشان دهندهٔ عدم جذابیت برنامهٔ درسی آموزش نحو عربی است. دیگر عوامل نظیر فقدان کتاب درسی، کمبود معلمان در بیشتر مدارس و نبود دوره های آموزشی کافی برای معلمان، سبب ضعف دانش آموزان و پایین آمدن سطح آنها در مهارت های زبانی مثل شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن شده است.

واژگان کلیدی: برنامهٔ درسی، نحو عربی، دبیرستان های سومالی.

* نویسنده مسوول: muhajir4@iium.edu.my

The Evaluation of Syntax Syllabus in the Secondary Schools in Somalia

Asem Shahada Ali*[1], Ahmad Mohammad Abdorrahman[2]

1. Professor in Arabic Language and Literature, International Islamic University, Malaysia.
2. Associate Professor in Arabic Language and Literature, International Islamic University, Malaysia.

Abstract

This study was conducted by the Arabic grammar course in the secondary government schools in Somalia. The researcher presented the different stages of the Arabic language as well as the difficulties experienced while teaching Arabic in Somalia. Hence, the study aimed to identify the difficulties and problems related to the curriculum and its components. To this aim, the researcher used the analytical descriptive method, and one of the most important tools adopted in the research was the questionnaire which was administered to the teachers. In addition, the researcher used descriptive statistical analysis to evaluate the nine axes of the questionnaire. The researcher also used the analysis of the hypotheses that showed the relationship between the independent and the dependent variables. The most important findings of this study were as follows: The current curriculum and its components are not suitable for Somali students, according to the responses given by the teachers participating in this program; The Arabic grammar curriculum did not find any evaluation and development in advance; Based on the needs of the Somali society, the school reality is not encouraging to teach Arabic grammar course, and the textbook and teachers are not available in most schools in Somalia; The teachers did not receive sufficient training either inside or outside the country. All of the above-mentioned factors led to the students' weakness and their lack of skills in speaking, reading, writing and listening.

Keywords: curriculum, Arabic syntax, Somali high schools.

---

* Corresponding author: muhajir4@iium.edu.my

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/ ١٤٣٩، ص ١١٢-٩٣

تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب

حسن دادخواه تهراني[1*]، علي بيرمي بور[2]، رؤيا محمدي[3]

١- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شهيد تشمران أهواز الإيرانية.
٢- أستاذ مساعد في قسم مناهج التدريس بجامعة شهيد تشمران أهواز الإيرانية.
٣- طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شهيد تشمران أهواز الإيرانية.

تاريخ الوصول: ٢٥/ ١١/ ١٣٩٦ تاريخ القبول: ٢٠/ ٠٢/ ١٣٩٧
٢٨/ ٠٥/ ١٤٣٩ ٢٤/ ٠٨/ ١٤٣٩

الملخّص

يعتبر المنهج الدراسي من أهم العوامل المؤثرة على كفاءة طلاب الدراسات العليا، ويجب أن يوضع بطريقة تلبي حاجات الطلاب العلمية، والفردية، والاجتماعية والمهنية. بهدف تقوية وتناسب المناهج الدراسية مع التعليم العالي، يجب أن يتم تقييم المناهج الدراسية بحيث يتم تطويرها طبق الحاجات المختلفة والتغييرات التي تطرأ على المتعلمين. يهدف هذا البحث إلى التعرّف على نسبة تلبية مناهج قسم اللغة العربية وآدابها الدراسية في مرحلة البكالوريوس لحاجات الطلاب العلمية، والفردية، والاجتماعية والمهنية. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي وبأداة الدّراسة الاستبيان الحاوي على واحد وخمسين سؤالا. والعينة التي أجريت عليها الدراسة متمثلة في مجتمع الدراسة وهي جميع طلاب السنة الأولى من الماجستير للعام الدراسي ١٣٩٦-١٣٩٥ لقسم اللغة العربية وآدابها في جامعات شهيد تشمران، وشيراز، وإصفهان ومازندران. في هذا البحث تم استخدام وتحليل البيانات التي جمعت عن طريق الاستبيان من خلال حساب المؤشرات الإحصائية مثل التكرار، والنسبة المئوية، والمتوسط، والتباين والانحراف المعياري. وأشارت نتائج هذا البحث إلى أن نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب هي أقل من الحدّ المتوسط. بعبارة أخرى هذه المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية لا يلبي احتياجات الطلاب.

الكلمات الدليلية: المنهج الدراسي، قسم اللغة العربية وآدابها، الحاجة العلمية، الحاجة الشخصية، الحاجة الاجتماعية، الحاجة المهنية.

* الكاتب المسؤول: h.dadkhah@scu.ac.ir

١. المقدمة

يعتبر التعليم العالي من أهم المراحل التعليمية الرسمية ذات الفائدة المستمرة طوال حياة الفرد. فمنذ القرون العديدة قبل الميلاد وإلى يومنا هذا تحمّل الإنسان مسؤولية الرسالات المتعددة وفق الظروف المختلفة والتي تهدف إلى تطوير وازدهار مواهبه وإشباع حاجته للتعلم مع نمو وتطور المجتمعات الانسانية بشكل عام.وبسبب جاذبية العلم، أصبح يمثّل مؤسسة أصلية لتطوير العلم والابتكار والتعليم في المجتمع ويضيف إلى طلابه يوماً بعد الآخر ومايزال مستمراً على هذا المنوال حتى الان. (علوى لنكرودى،١٣٨٧: ١) ويعتبر المنهج الدراسي من أهم العناصر والعوامل المؤثرة في نسبة نجاح وفشل الأنظمة التعليمية حيث أنها تلعب دوراً لا يمكن إنكاره في تحقيق أو عدم تحقيق أهداف ورسالات التعليم العالي (محمودى،١٣٩١: ١٠). وينبغي للمنهج التعليمي أن يكون متماشياً مع الواقع ومتطلباته في مرحلة التعليم العالي كما يجب أن يكون شاملاً ليتمكن من خلاله، تطوير قدرات ومهارات الطلاب. (علوى لنكرودى،١٣٨٧: ٧) لا شك أن الإنسان يحتاج لأن يكتسب من خلال حياته بعض المهارات التي تلبي حاجاته العلمية، والفردية، والاجتماعية والمهنية ليتمكن من مواكبة التغيرات المستجدّة. والتعليم العالي هو أحد هذه المؤسسات المسؤولة عن خلق مثل هذه الفرص لتنمية قدرات الفرد، ولذلك يجب أن يتم توفير الأجواء المناسبة لذلك من خلال المناهج التعليمية في مختلف الفروع. كما على التعليم العالي أن يُهَيّئ الطلاب للاستجابة للتطورات الاجتماعية، والاقتصادية والتكنولوجية السريعة التغيّر. وأيضاً أن يربي الطلاب على المهارات التي تستطيع أن تلبي حاجاتهم بشكل مهني في عصر المعرفة هذا. وعلى واضعي ومن المهم على مطوّري المناهج التعليمة أن يأخذوا بعين الاعتبار أهمية وتأثير المتعلمين لأن الطلاب هم أحد هذه المصادر المعلومات التي يعتمد وضع المنهاج الدراسي عليها، وللأسف نجد في أغلب الأحيان إغفال دورهم في هذا المجال. وفي الواقع أن الطلاب هم المصدر الأساسي لتعيين الحاجة إلى التغيير، وباعتبار المنهج التعليمي وسيلة لإيجاد التغييرات المطلوبة في سلوك الطالب، يجب أن يكون الهدف من هذه التغييرات هو تلبية احتياجات الطالب. يعني أن يكون التغيير وسيلة لإيجاد نوع من الإدراك، والعاطفة، والقيم، والقدرة لدى الطالب لتساعده على تلبية إحتياجاته وحل مشكلاته الفردية، والاجتماعية، والعملية والمهنية. (شادفر و مساعديه،١٣٩٠ : ١٢٥-١٢٤) فضلاً عن هذا، تشكل المؤسسات الاجتماعية والمؤسسات التعليمية والتعليم العالي أجزاء النظام الاجتماعي الناجح. وتلعب مؤسسة التعليم العالي دوراً هاماً جداً

في الدول النامية. ليس فقط لأنها تقوم بتربية النُخب وتؤمن التكنولوجيا للمجتمع بل لأنها تعتبر أهم مؤسسة فكرية وتؤثر تأثيراً واسعاً على الثقافة والسياسة والمعتقدات. وتشغل الأنظمة التعليمية لكافة البلدان جزء أساسي من وقت أفراد المجتمع أيضاً. تهدف هذه المؤسسات إلى التربية الإنسانية لتسطيع بعد ذلك تعليم الأفراد الذين سيكرّسون لخدمة المجتمع وبالتالي يعملون على تأمين حاجاتها أيضاً وحاجات المجتمع في المجالات التي تعلموها وتخصصوا فيها. (خوش بخت، ١٣٨٨:١١) ومن أجل تهيأة الظروف التي تلبي احتياجات الخريجين والتي يستطيعون أن يستفيدوا من خلالها من العلم والمعرفة التي اكتسبوها يجب إعادة النظر بالأهداف التعليمية ومضمون المنهج الدراسي وأساليب التدريس. ومن بين أقسام العلوم الانسانية يعتبر قسم اللغة العربية وآدابها من الأقسام المهمة في مرحلة التعليم العالي. والقصور الموجود في المنهج الدراسي الموجود هو واحد من المواضيع التي كانت موضع نقاش بين مدرّسي وطلاب قسم الأدب العربي، وبسبب أهمية هذا الموضوع من الناحية العلمية، يجب إصلاح وتنقيح مناهج قسم الأدب العربي. وهدف هذا البحث هو تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها في مرحلة البكالوريوس لحاجات الطلاب الاجتماعية، والعلمية، والفردية والمهنية. لأنه من خلال البحث الدقيق في متطلبات الطلاب في مختلف الأبعاد الفردية، والعلمية، والاجتماعية والمهنية وأخذ دور هذه المتطلبات في المنهج الدراسي الجامعي بعين الاعتبار يمكن الوصول إلى تطوير موارد بشرية فعالة. لذلك، ينبغي أن يكون المنهج التعليمي منهجاً فاعلاً ومتعدد الأهداف بحيث يتم تدريب الطلاب في مجموعة أبعاد متنوعة ومتعددة.

٢. أسئلة البحث وفرضياته

يسعى هذا البحث إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

-١ ما مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطلاب العلمية؟

-٢ ما مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطلاب الفردية؟

-٣ ما مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطلاب الاجتماعية ؟

-٤ ما مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطلاب

المهنيـة ؟

ويعتمد البحث على الفرضيات التالية وهي:

-١ يلبي المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها احتياجات الطلاب العلمية إلى حد كبير .

-٢ يلبي المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها احتياجات الطلاب الفردية بشكل كبير.

-٣ يلبي المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها احتياجات الطلاب الاجتماعية.

-٤ المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها لايلبي الحاجة المهنية للطلاب.

٣. الدراسات السابقة

يمكن القول بأن الدراسات في مجال المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها لا سيّما في إيران محدودة بشكل عام وتبدو قلّة الدراسات المسحية أكثر وضوحا في المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها إذ أنه لا توجد بحوث أو دراسات أو كتب منشورة، تتصل بموضوع البحث صلةً مباشرة، إلا أن هناك بعض الدراسات والبحوث التي لها صلة غير مباشرة بموضوع البحث ومنها:

قام ايروانى و قجاوند (١٣٨٤) بدراسة فوائد الدروس الأساسية والتخصصية لقسم العمل الاجتماعي وذلك من وجهة نظر المتعلمين الذين يعملون في مؤسسات الرعاية والدعم الاجتماعي. والبيئة التي أجريت فيها الاستبيان يشمل خريجين الدراسات العليا العاملين في منظمات الرعاية الاجتماعية والسجون، واعتمدا على الاستبيان لجمع البيانات وتم استخدام اسلوب الاحصاء الوصفي من أجل تحليل المعلومات، وتشير نتائج البحث إلى أن النسبة الاكبر كانت في فئة المعرفة والمهارات المتعلقة بالعمل الفردي وتأتي المهارات الجماعية في المرتبة الثانية.

هدف بور حقيقى زاده وخادمى (١٣٨٤) إلى الاطلاع على رأي طلاب قسم إدارة الأعمال والتخطيط التربوي في جامعة شيراز بالنسبة لأهمية وفائدة المنهج الدراسي للدورة. وقد اعتمدا على الاستبيان لجمع البيانات وتم استخدام أسلوب الإحصاء الاستنباطي من أجل تحليل المعلومات. وأشارت نتائج البحث إلى أن فئة العلوم والمهارات الاستشارية حصلت على أفضل مرتبة، وذلك من حيث الأهمية والفائدة. وتشير مقارنة وجهات النظر إلى وجود اختلافات فيما بين الرجال والنساء فيما يتعلق بالأهمية والفائدة.

تطرق خوشبخت (١٣٨٨) إلى دراسة آراء خريجي ما بين سنة ١٣٨١ إلى ١٣٨٥ لطلاب الدكتوراه بالطب البيطري لجامعة شيراز حول أهمية وفائدة المنهج الدراسي المُطبّق. المجتمع الإحصائي هو كل خريجين السنوات من ٨١ إلى ٨٥. والمعلومات التي تم الحصول عليها من هذا الاستبيان تم تحليلها باستخدام الطرق الإحصائية لتحليل التباين في اتجاه واحد، واختبار T الموضوعات المستقلة ومعامل الامتثال بيرسون. تشير النتائج إلى أنه لايوجد اختلاف كبير في آراء خريجي السنوات ما بين ٨١ إلى ٨٥ فيما يتعلق بأهمية وفائدة المنهج الدراسي المطبّق.

تناول صديقى خويدك (١٣٨٨) نسبة فاعلية المنهج الدراسي في مرحلة البكالوريوس لقسم اللغة الإنكليزية من حيث تلبية احتياجات المجتمع من وجهة نظر مدرسي وطلاب هذا القسم. وقد اعتمد في جمع البيانات على أسلوب الاستبيان، وتشير نتائج البحث إلى أن المنهج الدراسي لقسم اللغة الإنكليزية لا يملك الفعالية اللازمة .

يدرس شادفر وآخرون (١٣٩٠) نسبة انسجام المنهج الدراسي لقسم إدارة الأعمال والتخطيط التربوي مع احتياجات الطلاب بأسلوب المسحي والوصفي، وتكون أداة الدّراسة استبياناً ومقابلاتٍ شبه المنظمة. تشير نتائج هذا البحث إلى أن نسبة انسجام المنهج الدراسي للقسم المذكور مع احتياجات الطلاب هي أقل من الحد المتوسط.

هدف شير جنك وآخرون (١٣٩١) إلى دراسة نسبة تلبية المنهج الدراسي في مرحلة البكالوريوس لقسم الصحة العامة للحاجات المهنية للخريجين العاملين في المراكز الصحية ودراسة توقعات النظام الصحي من وجهة نظر العاملين في هذا القسم. تم اجراء هذه الدراسة على ٩٥ شخصا من طلاب الدراسات العليا العاملين في الصحة العامة لجامعة الطب في تبريز. أداة جمع المعلومات هي الاستبيان. وأشارت نتائج هذا البحث إلى أن المنهج التعليمي لقسم الصحة العامة لايلبي بشكل كامل متطلبات الطلاب.

سعى محمدي ركعتي، دانش (١٣٩٣) إلى تقديم منهج مقترح لتعليم المهارات اللغويه في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية. انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت استمارة الاستبيان والمقابلات لجمع البيانات. تكوّن مجتمع الدراسة من الأخصائيين المعنيين بتوظيف اللغة العربية في أسواق العمل، وأعضاء القسم العربي في مجلس تخطيط البرامج الدراسية في وزارة العلوم، ومدرّسي المهارات اللغوية العربية والدارسين في الفصل السادس في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعات الحكومية؛ فدلت النتائج على أنّ الوحدات الدراسية الحالية لتقديم المهارات اللغويه

غير كافية، ومن الضروري إدراج ١٢ وحدة أخرى كالوحدات التمهيدية في البرنامج. اعتمد المنهج المقترح على مقرر متكامل ومتشكل من عدة مقررات، وعلى الطريقة والأنشطة التدريسية التي تستند إلى تعليم اللغة التواصلية والتعليم القائم على المهام.

-قام مديح وآخرون (١٣٩٣) بدراسة مفهوم التسويق ومعنى ريادة الأعمال لقسم اللغة العربية وآدابها وذلك ضمن خمسة أقسام. وأيضاً قاموا بتقديم بعض فرص العمل المرتبطة بالوزارات والجامعات والمؤسسات والمنظمات وأجهزة الدولة والمؤسسات المشتركة والقوات المسلحة والشركات الخاصة والجمعيات المتعددة وأخيراً قاموا بتقديم المحتويات من خلال دراسة بعض الاقتراحات الجيدة مثل المنتجات الثقافية والتعليمية التي لها اتجاه تجاري.

تطرق ترابى (١٣٩٥) إلى مناقشة وتقييم المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها، لتبيين وضع هذا القسم في الجامعات العشر المختارة وإيجاد الضرر الذي لحق بالنظام التعليمي ووضع منهج مفيد وبنّاء للعمل. تشمل عينة الاستفتاء كل من الأساتذة والطلاب من مختلف المراحل الدراسية للعام ٩٤-١٣٩٣. تشير نتائج هذا البحث إلى أن هناك اختلاف كبير بين المتوسط المتوقع والمتوسط الذي تم الحصول عليه بالنسبة لمكونات المنهج الدراسي والعلامات الكلية.

أمّا بحثنا هذا فيهدف إلى دراسة نسبة أداء المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها فيما يتعلق بتلبية احتياجات الطلاب وتقديم الاقتراحات اللازمة من أجل التخطيط الأمثل لوضع المنهج الدراسي لهذا القسم وبذلك يتناسب واحتياجات الطلاب.

٤. منهج البحث وأداته

في هذه الدراسة تم استخدام المنهج المسحي من أجل دراسة نسبة تلبية المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها في مرحلة البكالوريوس لحاجات الطلاب العلمية، والفردية، والاجتماعية والمهنية. وتم بواسطة هذا المنهج «استطلاع آراء مجتمع البحث وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب» (العساف، ١٩٨٩م:١٩١-١٩٢) وقد تم تصميم استبيان لجمع البيانات من المشاركات. وإعطائها قيمة رقمية حسب مقياس ليكرت الخماسي المستخدم فيها، حيث بدأت الاستبانة من درجة قليل جداً وتنتهي بكثير جداً، وإعطاء «قليل جداً» قيمة١ إلى قيمة ٥ «كثير جداً». بعد جمع الاستبانات، ثم تم تحليل إجابات كل مشاركة وتم إدراج بعض الجداول وتحليلها ليتسنى للقارئ فهم

العلاقات المشروحة واستيعابها ،جدول (١) التوزيع التكراري والنسبة المئوية للمجتمع الإحصائي حسب الجنس والجامعة.

المجتمع الإحصائي	شهيد تشمران	شيراز	إصفهان	مازندران	المجموع	النسبة المئوية
الطلاب	٥	٤	١	٤	١٤	٨٩٣٨ /
الطالبات	٧	٤	٦	٦	٢٢	١١٦١ /
ا لمجموع ا لكلي	١١	٨	٧	١٠	٣٦	١٠٠

جدول (١) التوزيع التكراري والنسبة المئوية للمجتمع الإحصائي حسب الجنس والجامعة

بالنظر إلى نتائج الجدول (١)نجد أن أكبر نسبة مئوية للطالبات كانت١١/ ٦١٪، وأقل نسبة للطلاب ٨٩/ ٣٨٪. ومن الملاحظ أن أكبر عدد الطلاب كان لجامعة شهيد تشمران وأقل عدد لجامعة أصفهان.

أداة البحث: تم في هذا البحث تصميم استبيان يتألف من واحد وخمسين سؤالاً لدراسة نسبة تلبية المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها في مرحلة البكالوريوس لحاجات الطلاب. قام الباحثون بتصميم هذه الاستبانة بالرجوع إلى الدراسات السابقة وقد تم إجراء بعض التعديلات عليها، وفقا لمتطلبات الدراسة الحالية، وتم تقسيم أسئلة الاستبيان إلى أربعة محاور أساسية، تهدف في مجموعها إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها، وقد قُسم الاستبيان إلى:

-١المحور الأول: تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب العلمية.

-٢المحور الثاني: تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب الفردية.

-٣المحور الثالث: تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب الاجتماعية.

-٤المحور الرابع: تقييم نسبة تلبية المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب المهنية.

صدق الأداة وثباتها: عرض الباحثون استبانة الدراسة على خمسة من الأساتذة

المختصّين في قسم اللغة العربية وآدابها وفي قسم التخطيط الدراسي في جامعة شهيد تشمران لأخذ آرائهم، والحكم على درجة شموليتها، والعبارات المستخدمة فيها .ووضع الباحثون الاستبانة بصورتها النهائية بعد الاستعانة بآرائهم. وقد تم تحديد ثبات الأداة بأسلوب الاختبار، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة مكونة من ١٠ طلابٍ وعند تحليل النتائج حصلنا على معامل ألفا كرونباخ لهذا الاستبيان بقيمة ٩٠/٠ وهي نسبة كافية لاختبار ثبات أداة الدارسة.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من كافة طلاب السنة الأولى من مرحلة الماجستير للعام الدراسي ١٣٩٦-١٣٩٥ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعات شهيد تشمران، وشيراز، ومازندران، وإصفهان، وعدد الذين شاركوا في هذه الدراسة ستة وثلاثين طالباً.

٥. تحليل البيانات

السؤال الاول: ما مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطالب العلمية؟ نلاحظ الإجابة في الجدول (٢) توزيع التكرارات والنسبة المئوية لأجوبة الأسئلة المتعلقة بالحاجة العلمية كما يلي:

إلى أي حدّ المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها		قليل جدا	قليل	متوسط	كثير	كثير جداً	المتوسط	الانحراف المعياري
يكون حافزاً لزيادة فضولكم ورغبتكم ؟	التكرارات	٠	٦	١٦	١٢	٢	٣,٢٨	.٨١٥
	النسبة المئوية	٠	١٦,٧	٤٤,٤	٣٣,٣	٥,٦		
يكون مساعداً لظهور أفكار ابتكارية لديكم؟	التكرارات	١	٩	١٩	٦	١	٢,٩٢	.٨٠٦
	النسبة المئوية	٢,٨	٢٥,٠	٥٢,٨	١٦,٧	٢,٨		
يساعد على إمكانية الاستفادة من الوسائل السمعية والبصرية؟	التكرارات	٥	١٠	١٠	١٠	١	٢,٧٨	١,٠٩٨
	النسبة المئوية	١٣,٩	٢٧,٨	٢٧,٨	٢٧,٨	٢,٨		
يساعد على إمكانية الاستفادة من مناهج التعليم المتنوعة؟	التكرارات	٦	١٢	١١	٧	٠	٢,٥٣	١,٠٠٠
	النسبة المئوية	١٦,٧	٣٣,٣	٣٠,٦	١٩,٤	٠		

يكون محتوياً على مواضيع وأمور جديدة؟	التكرارات	٤	١٠	١٨	٣	١	٢,٦٤	.٨٩٩
	النسبة المئوية	١١,١	٢٧,٨	٥٠,٠	٨,٣	٢,٨		
يكون مؤثراً على معرفة أهمية وتأثير التخصص الذي تتم دراسته؟	التكرارات	٢	٥	١٢	١٦	١	٣,٢٥	.٩٣٧
	النسبة المئوية	٥,٦	١٣,٩	٣٣,٣	٤٤,٤	٢,٨		
يكون مواكباً للمناهج الدراسية في البلدان المتطورة؟	التكرارات	١٥	٢٠	١	٠	٠	١,٦١	.٥٤٩
	النسبة المئوية	٤١,٧	٥٥,٦	٢,٨	٠	٠		
يساعد على المعرفة والبصيرة الفلسفية؟	التكرارات	٧	١١	٨	٩	١	٢,٦١	١,١٥٣
	النسبة المئوية	١٩,٤	٣٠,٦	٢٢,٢	٢٥,٠	٢,٨		
يساعد على زيادة المعرفة التدريسية لديكم؟	التكرارات	١	١	١٦	١٦	٢	٣,٤٧	.٧٧٤
	النسبة المئوية	٢,٨	٢,٨	٤٤,٤	٤٤,٤	٥,٦		
يساعد على زيادة المعلومات المتخصصة المطلوبة في هذا القسم؟	التكرارات	١	٤	١٠	١٨	٣	٣,٥٠	.٩١٠
	النسبة المئوية	٢,٨	١١,١	٢٧,٨	٥٠,٠	٨,٣		
يساعد على زيادة المعرفة باللغة العربية لديكم؟	التكرارات	٠	٥	٩	١٨	٤	٣,٥٨	.٨٧٤
	النسبة المئوية	٠	١٣,٩	٢٥,٠	٥٠,٠	١١,١		
يساعد على زيادة المفردات العربية لديكم ؟	التكرارات	٠	٢	١٢	١٣	٩	٣,٨١	.٨٨٩
	النسبة المئوية	٠	٥,٦	٣٣,٣	٣٦,١	٢٥,٠		
يساعد على زيادة معرفتكم بالادب العربي؟	التكرارات	١	٢	١٠	١٨	٥	٣,٦٧	.٨٩٤
	النسبة المئوية	٢,٨	٥,٦	٢٧,٨	٥٠,٠	١٣,٩		
يساعد على زيادة معرفتكم باللغة العربية؟	التكرارات	٠	٣	١٤	١٤	٥	٣,٥٨	.٨٤١
	النسبة المئوية	٠	٨,٣	٣٨,٩	٣٨,٩	١٣,٩		

جدول (٢) توزيع التكرارات والنسبة المئوية لأجوبة الأسئلة المتعلقة بالحاجة العلمية

تشير نتائج الجدول (٢)إلى أن أعلى نسبة لمتوسط الإجابات مرتبطة بـ «معرفتك بالأدب العربي» بمعدل ٦٧/ ٣، و«توسيع تعلم العربية» بمعدل ٥٨/ ٣، و«معرفتك

باللغة العربية» بمعدل ٥٨/ ٣، وإجابة «التخصص في القسم» بمعدل ٥٠/ ٣، وأقل نسبة مرتبطة بـ «مواكبة المناهج الدراسية للدول المتقدمة» بمعدل ٦١/ ١، و«إمكانية الاستفادة من أسلوب التدريس المتنوع» بمعدل ٥٣/ ٢، و«وجود مضمون جديد وأمور جديدة» بمعدل ٦٤/ ٢. والمتوسط الكلي لهذا ٠٨/ ٣ والتباين ٦٣/ ٠.

السؤال الثاني: ما مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطالب الفردية؟ نلاحظ الإجابة في الجدول (٣)توزيع التكرارات والنسبة المئوية لأجوبة الأسئلة المتعلقة بالحاجة الفردية كما يلي:

إلى أي حد كان المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها:		قليل جداً	قليل	متوسط	كثير	كثير جداً	المتوسط	الانحراف المعياري
يراعي الاختلافات الفردية بينكم؟	التكرارات	٥	١٦	١٥	٠	٠	٢,٢٨	.٧٠١
	النسبة المئوية	١٣,٩	٤٤,٤	٤١,٧	٠	٠		
يؤثر على زيادة تفاؤلكم؟	التكرارات	٨	٨	١٦	٤	٠	٢,٤٤	.٩٦٩
	النسبة المئوية	٢٢,٢	٢٢,٢	٤٤,٤	١١,١	٠		
يؤثر على زيادة بصيرتكم؟	التكرارات	٧	١٠	١٣	٦	٠	٢,٥٠	١,٠٠٠
	النسبة المئوية	١٩,٤	٢٧,٨	٣٦,١	١٦,٧	٠		
يوفر الفرصة والإمكانية لإظهار شخصيتكم؟	التكرارات	٤	٩	١٦	٦	١	٢,٧٥	.٩٦٧
	النسبة المئوية	١١,١	٢٥,٠	٤٤,٤	١٦,٧	٢,٨		
يؤثر على زيادة الاستقلال الفكري لديكم؟	التكرارات	٤	١١	١٥	٥	١	٢,٦٧	.٩٥٦
	النسبة المئوية	١١,١	٣٠,٦	٤١,٧	١٣,٩	٢,٨		
زيادة المواءمة مع الحالات الجديدة والأشخاص الجدد لديكم؟	التكرارات	٣	١٤	١٢	٧	٠	٢,٦٤	.٨٩٩
	النسبة المئوية	٨,٣	٣٨,٩	٣٣,٣	١٩,٤	٠		
يؤثر على زيادة تقبل مسؤوليتكم؟	التكرارات	٥	١٢	١٠	٩	٠	٢,٦٤	١,٠١٨
	النسبة المئوية	١٣,٩	٣٣,٣	٢٧,٨	٢٥,٠	٠		
يؤثر على رغبتكم في إكمال دراستكم؟	التكرارات	٤	٩	١٢	٧	٤	٢,٩٤	١,١٧٠
	النسبة المئوية	١١,١	٢٥,٠	٣٣,٣	١٩,٤	١١,١		
يؤثرعلى تقبّلكم النقد البنّاء؟	التكرارات	٧	٧	١٦	٥	١	٢,٦١	١,٠٥٠
	النسبة المئوية	١٩,٤	١٩,٤	٤٤,٤	١٣,٩	٢,٨		

يؤثر على التعليم الذاتي لديكم؟	التكرارات	٦	٨	١٤	٨	٠	٢,٦٧	١,٠١٤
	النسبة المئوية	١٦,٧	٢٢,٢	٣٨,٩	٢٢,٢	٠		
يؤثر على مقدرتكم على اتخاذ القرارات الصحيحة؟	التكرارات	٩	٨	١٣	٦	٠	٢,٤٤	١,٠٥٤
	النسبة المئوية	٢٥,٠	٢٢,٢	٣٦,١	١٦,٧	٠		
يؤثر على قدرتكم على المخاطرة؟	التكرارات	٥	١٨	١٣	٠	٠	٢,٢٢	.٦٨١
	النسبة المئوية	١٣,٩	٥٠,٠	٣٦,١	٠	٠		
يؤثر على قدرتكم على الانتقاد؟	التكرارات	٦	١٥	١٢	٣	٠	٢,٣٣	.٨٦٢
	النسبة المئوية	١٦,٧	٤١,٧	٣٣,٣	٨,٣	٠		
يؤثر على قدرتكم على التفكير المنطقي؟	التكرارات	٤	٩	١٥	٧	١	٢,٧٨	.٩٨٩
	النسبة المئوية	١١,١	٢٥,٠	٤١,٧	١٩,٤	٢,٨		
يؤثر على قدرتكم على حل مشاكل الحياة التي تواجهكم؟	التكرارات	٥	١١	١٥	٥	٠	٢,٥٦	.٩٠٩
	النسبة المئوية	١٣,٩	٣٠,٦	٤١,٧	١٣,٩	٠		

جدول (٣)توزيع التكرارات والنسبة المئوية لأجوبة الأسئلة المتعلقة بالحاجة الفردية

تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن أعلى نسبة لمتوسط الإجابات مرتبطة بـ :«الرغبة في مواصلة الدراسة» وذلك بمعدل ٩٤/ ٢، و«التفكير المنطقي» بمعدل ٧٨/ ٢، وكذلك «امكانية وفرصة التعبير عن النفس» بمعدل ٧٥/ ٢، وأقل نسبة لمتوسط الإجابات مرتبطة بـ «زيادة القدرة على المخاطرة» بمعدل ٢٢/ ٢، و«زيادة قوة النقد» بمعدل ٢٣/ ٢، و«اهتمام الاختلافات الفردية » بمعدل ٢٨/ ٢. والمتوسط الكلي لهذه الفئة ٥٦/ ٢ ومقدار التباين هو ٩٨/ ٠.

السؤال الثالث: ما مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطالب الاجتماعية ؟ نلاحظ الإجابة في جدول (٤)توزيع التكرارات والنسبة المئوية لأجوبة الأسئلة المتعلقة بالحاجة الاجتماعية كما يلي:

المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها إلى أي حدّ:		قليلٍ جداً	قليل	متوسط	كثير	كثيرٍ جداً	المتوسط	الانحراف المعياري
كان مؤثراً في تعليمكم القيم الإنسانية؟	التكرارات	٣	١٠	١٤	٨	١	٢,٨٣	.٩٧١
	النسبة المئوية	٨,٣	٢٧,٨	٣٨,٩	٢٢,٢	٢,٨		

كان ناجحاً في زيادة قدرة فعالياتكم الجماعية؟	التكرارات	٠	١٦	١٣	٦	١	٢,٧٨	.٨٣٢
	النسبة المئوية	٠	٤٤,٤	٣٦,١	١٦,٧	٢,٨		
كان مؤثراً على نجاح التنشئة الاجتماعية؟	التكرارات	٣	١٤	٨	٩	٢	٢,٨١	١,٠٩١
	النسبة المئوية	٨,٣	٣٨,٩	٢٢,٢	٢٥,٠	٥,٦		
كان ناجحاً في إضفاء الطابع المبدئي على القيم؟	التكرارات	٣	١٢	١٠	١١	٠	٢,٨١	.٩٨٠
	النسبة المئوية	٨,٣	٣٣,٣	٢٧,٨	٣٠,٦	٠		
كان ناجحاً في تحسين قدرتكم بالتعامل مع الناس؟	التكرارات	٩	٣	١٣	٩	٢	٢,٧٨	١,٢٤٥
	النسبة المئوية	٢٥,٠	٨,٣	٣٦,١	٢٥,٠	٥,٦		
كان ناجحاً في رفع الروح المعنوية لسيادة القانون لديكم؟	التكرارات	٨	١٢	٦	٨	٢	٢,٥٦	١,٢٢٩
	النسبة المئوية	٢٢,٢	٣٣,٣	١٦,٧	٢٢,٢	٥,٦		
كان ناجحاً في رفع الروح المعنوية للردّ على التساؤل لديكم؟	التكرارات	٤	٨	١١	١١	٢	٢,٩٧	١,١٠٨
	النسبة المئوية	١١,١	٢٢,٢	٣٠,٦	٣٠,٦	٥,٦		
كان مؤثراً في زيادة العلاقات المرتبطة بالانتماء البشري لديكم؟	التكرارات	٢	٩	١٢	١١	٢	٣,٠٦	١,٠١٣
	النسبة المئوية	٥,٦	٢٥,٠	٣٣,٣	٣٠,٦	٥,٦		

جدول (٤)توزيع التكرارات والنسبة المئوية لأجوبة الأسئلة المتعلقة بالحاجة الاجتماعية

بناءً على نتائج الجدول (٤) نجد أن أعلى متوسط لدرجات الإجابات التالية: كانت في عبارة «زيادة العلاقات الانسانية المؤثرة» بمعدل ٠٦/ ٣، و«زيادة الرغبة بالمسئلة» بمعدل ٩٧/ ٢، و«تعلم القيم الإنسانية» بمعدل ٨٣/ ٢، وأقل معدل كان مرتبط بـ «زيادة الحس التشريعي» بمعدل ٥٦/ ٢، «زيادة قدرة النشاط الجماعي» بمعدل ٧٨/ ٢، «زيادة القدرة على التعامل مع الناس» بمعدل ٧٨/ ٢. والمتوسط الكلي لهذه الفئة هو ٨٢/ ٢والتباين هو ٣٧/ ٠ .

السؤال الرابع: ما مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطالب المهنية ؟ نلاحظ الإجابة في

الجدول (٥)توزيع التكرارات والنسبة المئوية لأجوبة الأسئلة المتعلقة بالحاجة المهنية كما يلي:

المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها إلى أي حدّ:		قليل جداً	قليل	متوسط	كثير	كثير جداً	المتوسط	الانحراف المعياري
كان مؤثراً في زيادة فاعليت تعلم استخدام برامج الكمبيوتر؟	التكرارات	٠	٤	٩	١٩	٤	٣,٦٤	.٨٣٣
	النسبة المئوية	٠	١١,١	٢٥,٠	٥٢,٨	١١,١		
كان مؤثراً في زيادة فاعليت تعليم استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني؟	التكرارات	٠	٤	٨	٢٠	٤	٣,٦٧	.٨٢٨
	النسبة المئوية	٠	١١,١	٢٢,٢	٥٥,٦	١١,١		
كان مؤثراً في زيادة أعمالكم البحثية؟	التكرارات	٢	١٠	١٠	١٢	٢	٣,٠٦	١,٠٤٠
	النسبة المئوية	٥,٦	٢٧,٨	٢٧,٨	٣٣,٣	٥,٦		
كان مؤثراً في زيادة قدرتكم على قراءة واستيعاب النصوص العربية؟	التكرارات	٣	٣	١٢	١٤	٤	٣,٣٦	١,٠٧٣
	النسبة المئوية	٨,٣	٨,٣	٣٣,٣	٣٨,٩	١١,١		
كان مؤثراً في زيادة قدرتكم على ترجمة النصوص الاختصاصية؟	التكرارات	١	٤	١٤	١٦	١	٣,٣٣	.٨٢٨
	النسبة المئوية	٢,٨	١١,١	٣٨,٩	٤٤,٤	٢,٨		
كان مؤثراً في زيادة قدرتكم على ترجمة النصوص السياسية والاقتصادية والطبية والرياضية وغيرها؟	التكرارات	٤	٢١	٩	٢	٠	٢,٢٥	.٧٣٢
	النسبة المئوية	١١,١	٥٨,٣	٢٥,٠	٥,٦	٠		
كان مؤثراً في رفع مهارة الترجمة الفورية لديكم؟	التكرارات	٨	١٦	٩	٣	٠	٢,١٩	.٨٨٩
	النسبة المئوية	٢٢,٢	٤٤,٤	٢٥,٠	٨,٣	٠		
كان مؤثراً في رفع مهارة التحدث لديكم (باللغة العربية الفصحى)؟	التكرارات	٥	١١	١٢	٧	١	٢,٦٧	١,٠٤٢
	النسبة المئوية	١٣,٩	٣٠,٦	٣٣,٣	١٩,٤	٢,٨		
كان مؤثراً في رفع مهارة التحدث لديكم (باللهجات العربية المختلفة)؟	التكرارات	٩	٢٤	٣	٠	٠	١,٨٣	.٥٦١
	النسبة المئوية	٢٥,٠	٦٦,٧	٨,٣	٠	٠		
كان مؤثراً في رفع مهارة الكتابة (باللغة العربية) لديكم؟	التكرارات	٣	٧	١٥	٩	٢	٣,٠٠	١,٠١٤
	النسبة المئوية	٨,٣	١٩,٤	٤١,٧	٢٥,٠	٥,٦		

كان مؤثراً في رفع مهارة الاستماع (باللغة العربية) لديكم؟	التكرارات	٣	١٠	١١	٨	٤	٣,٠٠	١,١٤٦
	النسبة المئوية	٨,٣	٢٧,٨	٣٠,٦	٢٢,٢	١١,١		
كان مؤثراً في تطوير ريادة الأعمال لديكم؟	التكرارات	٨	٢١	٦	١	٠	٢,٠٠	.٧١٧
	النسبة المئوية	٢٢,٢	٥٨,٣	١٦,٧	٢,٨	٠		
كان مؤثراً في تعرّيفكم على سوق العمل؟	التكرارات	١٤	١٨	٤	٠	٠	١,٧٢	.٦٥٩
	النسبة المئوية	٣٨,٩	٥٠,٠	١١,١	٠	٠		
كان مؤثراً في رفع القدرة لديكم على تطبيق العلوم النظرية في العمل؟	التكرارات	٣	١٩	١٣	١	٠	٢,٣٣	.٦٧٦
	النسبة المئوية	٨,٣	٥٢,٨	٣٦,١	٢,٨	٠		

جدول (٥)توزيع التكرارات والنسبة المئوية لأجوبة الأسئلة المتعلقة بالحاجة المهنية

تشير نتائج الجدول (٥)إلى أن أعلى نسبة لمتوسط الإجابات مرتبطة بـ «استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني» بمعدّل ٦٧/ ٣، و«نشر البرامج الحاسوبية» بمعدّل ٦٤/ ٣، و«قراءة النصوص العربية وفهمها بشكل صحيح» بمعدّل ٣٦/ ٣، و«القدرة على ترجمة النصوص الاختصاصية» بمعدّل ٣٣/ ٣. وأقل متوسط كانت مرتبطة بـ «الدراية بسوق العمل» بمعدّل ٧٢/ ١، «مهارات التحدث بمختلف اللهجات العربية» بمعدّل ٨٣/ ١، و«القدرة على تنظيم المشاريع» بمعدّل ٠٠/ ٢، و«مهارات الترجمة الفورية» بمعدّل ١٩/ ٢ . والمتوسط الكلي لهذه الفئة ٧١/ ٢ والتباين يبلغ ٤٩/ ٠. و الجدول (٦) يبين لنا مقارنة متوسط درجات أقسام البحث كما يلي:

المكونات	المتوسط	التباين
الحاجة العلمية	٣/٠٨	٠/٦٣
الحاجة الفردية	٢/٥٦	٠/٩٨
الحاجة الاجتماعية	٢/٨٢	٠/٣٧
الحاجة المهنية	٢/٧١	٠/٤٩

جدول (٦)مقارنة متوسط درجات أقسام البحث

تشير نتائج الجدول (٦)إلى تباين آراء الطلاب فيما يتعلق بنسبة تناسب المنهج الدراسي في قسم اللغة العربية وآدابها مع حاجات الطلاب العلمية والفردية والاجتماعية والمهنية.

حيث حصلت فئة الحاجة العلمية على المتوسط الأكبر بنسبة ٠٨/ ٣ وفئة الحاجة الفردية على متوسط ٥٦/ ٢ وهو الأقل نسبة. في الواقع أن المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها لم يكن متناسباً مع الحاجات العلمية والاجتماعية والفردية والمهنية وذلك من وجهة نظر الطلاب.

٦. عرض النتائج وتحليلها

في هذه الدراسة تم بحث أربعة أسئلة وبحسب النتائج التي تم الحصول عليها سوف نتطرق إلى كل من هذه الأسئلة.

بالنسبة للسؤال الأول: مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطالب العلمية؟

تشير النتائج إلى أن نسبة تلبية المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها لحاجات الطلاب العلمية هو أقل من الحد المتوسط. لذلك فإن الفرضية الأولى «يلبي المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها احتياجات الطلاب العلمية إلى حد كبير» مرفوضة. حيث تشير نتائج الجدول (٢) إلى أن المتوسط الأكبر من نصيب الأسئلة التالية: « التعرف على الأدب العربي» بمعدّل ٦٧/ ٣ ، «توسيع تعليم اللغة العربية» بمعدّل ٥٨/ ٣، و«التعرف على اللغة العربية» بمعدّل ٥٨/ ٣، و«العلوم المتخصصة » بمعدّل٥٠/ ٣ ومقدار المتوسط الأدنى من نصيب الأسئلة التالية: «التوافق مع المناهج الدراسية للدول المتقدمة» بمعدّل ٦١/ ١، و«إمكانية استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس» بمعدّل ٥٣/ ٢، و«المضمون والقضايا الجديدة» بمعدّل ٦٤/ ٢. إذ أن أهم نقاط ضعف قسم اللغة العربية وآدابها في مجال حاجة الطلاب العلمية هي عدم التعرف على المناهج الدراسية للبلدان المتطورة وانعدام الأساليب التعليمية الجديدة والمتنوعة وانعدام المضامين الفعالة والجديدة. والخطوة الأولى لتحسين نوعية تعليم اللغة العربية هي التدقيق في عمليات الدراسة والتدريس ومراجعة مضمون المنهج والهيكلية التعليمية. والقواعد التربوية التي تحكم هذا القسم لم تعد تلبي احتياجات الطلاب العلمية لأننا اليوم وقبل أن نقحم أنفسنا ببحث الترجمة وتدريس اللغة فإننا نسعى لتعليم قواعد اللغة العربية وفي الحقيقة إن القسم الأكبر من مواد المنهج الدراسي هي نظرية ولا يمكننا تبديل مهارات الطلاب اللغوية إلى مهارات عملية، ولذلك يجب إضافة بعض الدروس لتعليم المهارات اللغوية الأربع الاختصاصية إلى حدّ ما. بالاضافة إلى ذلك فإن تدريس المراجع الصعبة في المراحل الأدنى مثل مرحلة البكالوريوس تؤدي

إلى سئم وتعب الطلاب، لذلك مع إدراج دروس جذّابة في المراحل التمهيدية وكذلك تأثير أسلوب التدريس أيضاً يمكنه أن يزيد من دوافع الطلاب للتعلم وزيادة نشاطهم. بالتالي يستطيع الأستاذ من خلال استعمال أساليب التعليم الحديثة والاستفادة من طرق تعليم اللغة العالمية، وأن يقوم بتزويد الطلاب بالقيم اللازمة من المادة التي يتعلمونها.

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني: مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطالب الفردية؟

تشير النتائج إلى أن نسبة تلبية المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها لإحتياجات الطلاب الفردية هي أقل من الحدّ المتوسط. بالنظر إلى النتائج الحاصلة تم رفض الفرضية الثانية كذلك وهي«يلبي المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها الاحتياجات الفردية للطلاب بشكل كبير» تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن أعلى نسبة لمتوسط الإجابات مرتبطة بـ «الرغبة في مواصلة الدراسة» بمعدل ٩٤/ ٢، و«التفكير المنطقي» بمعدل ٧٨/ ٢، و«إمكانية وفرصة التعبير عن النفس» بمعدل ٧٥/ ٢، وأقل نسبة لمتوسط الإجابات مرتبطة بـ: «زيادة القدرة على المخاطرة» بمعدل ٢٢/ ٢، و«زيادة قوة النقد» بمعدل ٢٣/ ٢ و«الاهتمام بالاختلافات الفردية » بمعدل ٢٨/ ٢.

من أهم نقاط ضعف قسم اللغة العربية وآدابها من حيث احتياجات الطلاب الفردية هو عدم الاهتمام بالمخاطر، وعدم الاهتمام بقدرة الطلاب النقدية وعدم الانتباه إلى الفروق الفردية. الطلاب الموفقون والمتميّزون هم الطلاب الذين يمتلكون مهارات الإبداع والإبتكار والقدرة على تحمل المسؤولية والقدرة على المخاطرة، لذلك، يجب الاهتمام بهذه المكونات في المناهج الدراسية لأنها تمنح الطالب الكفاءة الفردية. وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يؤخذ الاختلاف بين الطلاب بعين الإعتبار وذلك عند وضع المناهج الدراسية الجامعية.

بالنسبة للسؤال الثالث: مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطالب الاجتماعية ؟

تشير النتائج إلى أن نسبة تلبية المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها لإحتياجات الطلاب الاجتماعية هي أقل من الحدّ المتوسط. وبحسب النتائج فإن فرضية: «المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها تلبي احتياجات الطلاب الاجتماعية» أيضا مرفوضة. بحسب نتائج الجدول (٤) نجد أن أعلى متوسط لدرجات الإجابات التالية: «زيادة العلاقات الإنسانية المؤثرة» بمعدل ٠٣/ ٣، و«زيادة الرغبة بالإجابة» بمعدل ٩٧/ ٢، و«تعلم القيم الإنسانية» بمعدل ٨٣/ ٢ وأقل معدل مرتبط بمايلي: «زيادة الحس

التشريعي » بمعدل ٥٦/ ٢، و«زيادة قدرة النشاط الجماعي» بمعدل ٧٨/ ٢ و«زيادة القدرة على التعامل مع الناس» بمعدل ٧٨/ ٢. ومن أهم نقاط ضعف قسم اللغة العربية وآدابها من حيث احتياجات الطلاب الاجتماعية هو عدم الاهتمام بالروح القانونية لدى الطلاب والافتقار إلى زيادة قدرة الطلاب على التعامل مع الناس وعدم الاهتمام بالنشاطات الجماعية. وبما أنه من الممكن تنفيذ الأعمال الجماعية في مؤسسات التعليم العالي فلايجب أن يكون قسم اللغة العربية وآدابها مستثنى من ذلك. لذا يجب أن يركز المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها على الفعاليات الجماعية لتقوية الطلاب في هذا المجال. وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يتمّ إضافة بعض دروس علم النفس والتربية لتعزيز قدرة الطلاب على فهم وإدراك قضايا المجتمع والبيئة المحيطة بهم. فضلاً على ذلك لهذه الدروس دور إيجابي في مواجهة المشاكل الاجتماعية والتعامل بشكل جيّد مع الناس.

بالنسبة للسؤال الرابع: مدى ملائمة المناهج الدراسية لقسم اللغة العربية وآدابها لاحتياجات الطالب المهنية ؟

تشير النتائج إلى أن الحدّ الذي يلبي فيه المنهج الدراسي احتياجات الطلاب المهنية هو أدنى من الحدّ المتوسط. بالنظر إلى النتائج المتقدمة ونستنتج أن الفرضية المذكورة صحيحة «المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها لايلبي الحاجة المهنية للطلاب». تشير نتائج الجدول (٥) إلى أن أكبر متوسط كان من نصيب العبارات التالية: «مهارة استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني» بمعدّل ٦٧/ ٣، و«نشر البرامج الحاسوبية» بمعدّل ٦٤/ ٣، و«قراءة النصوص العربية وفهمها بشكل صحيح» بمعدّل ٣٦/ ٣ و«القدرة على ترجمة النصوص الاختصاصية» بمعدّل ٣٣/ ٣. وأقل متوسط من نصيب مايلي: «الدراية بسوق العمل» بمعدّل ٧٢/ ١، و«مهارات التحدث بمختلف اللهجات العربية» بمعدّل ٨٣/ ١، و«القدرة على تنظيم المشاريع» بمعدّل ٠٠/ ٢ و«مهارات الترجمة الفورية » بمعدّل ١٩/ ٢. ومما سبق يمكننا الإشارة إلى أنه من أهم نقاط ضعف قسم اللغة العربية وآدابها في مجال الحاجة المهنية للطلاب يمكن إرجاعها إلى الجهل بسوق العمل، وعدم الاهتمام باللهجات العامية العربية، وكذلك عدم الاهتمام بزيادة القدرة على تنظيم المشاريع وعدم الاهتمام بمهارات الترجمة الفورية. وهذه النتائج توضح عدم مقدرة طلاب هذا القسم على الحصول على فرص العمل. في الحقيقة إن المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابهالم يكن موفقاً في تعريف الطلاب على سوق العمل ولم يستطع أيضاً أن يمنحهم المقدرة والقابلية المطلوبة للعمل.

تشير النتائج بشكل عام إلى أن طلاب هذا القسم لا يملكون القدرة الكافية للعمل، لأن المنهج الدراسي لقسم اللغة العربية وآدابها لم ينجح في تعريف الطلاب على سوق العمل ولم يستطع تأمين الحاجات والقدرات المهنية اللازمة للطلاب. وهذا مايؤدي إلى تزايد مؤشرات البطالة بين خريجي هذا القسم، ولذلك يتوجّب على مؤسسة التعليم العالي أن تبحث عن حل مناسب لهذه المشكلة. فينبغي عليها أن تفتح المجالات وتوفر الفرص لخريجيها وتساعدهم ليعملوا في مجال اختصاصهم. ويجب أن تكون مواقف الجامعة مواقف ريادية من أجل استخدام أفضل للتعلم وخلق فرص عمل لخريجيها. لينجحوا في تأدية مسؤولياتهم المهمة في المجتمع والتي توجه التعليم والبحوث في المجتمع. كل ذلك يحتاج إلى تخطيط دقيق، وتطبيق منذ السنوات الأولى في الجامعة، بحيث يتم تقليل نسبة المواد النظرية وإضافة مواد عملية وتكتيكات تدريبية ترتبط بقسم اللغة العربية وآدابها. بالإضافة إلى تحسين المهارات اللغوية وزيادة ساعات تدريسها، وإضافة مواد لتدريس اللهجات العربية المختلفة، وإيجاد منهج متعدد التخصصات، وتدريس هذه اللغة من خلال وسائط متعددة وإضافة دروس مثل: مهارات الترجمة، والترجمة الفورية، والترجمة من الفارسية للعربية، والتعرّف على المصطلحات الاختصاصية، وإيجاد ورشات عمل للترجمة، والتكنولوجيا الجديدة و...إلخ. وبالتالي يجب وضع هذه المواد واستخدامها بدلا من المواد الدراسية العديمة الفائدة. وكل ماسبق هي مجموعة من الحلول التي تمكننا من تدريب خريجين من ذوي الكفاءات وروّاد أعمال في قسم اللغة العربية وآدابها لحل مشكلة العمل -التي تواجه طلاب هذا القسم -إلى حدّ كبير.

المصادر والمراجع

ايروانى، محمد رضا؛ كاظم قجاوند. (١٣٨٤). «بررسى ميزان فايده دروس اصلى و تخصصى رشته مددكارى اجتماعى از ديدگاه دانش آموختگان شاغل در موسسات رفاهى و حمايتى». **مجله پژوهشهاى تربيتى**. العدد ٥. ص٣٩-٢٣.

بور حقيقى زاده، سيد محمد باقر ومحسن خادمى. (١٣٨٤). «بررسى نگرش دانشآموختگان رشته مديريت و برنامه ريزى آموزشى دانشگاه شيراز نسبت به اهميت و فايده برنامه درسى دوره». **ويژه نامه علوم تربيتى**. العدد٤. ص١٤٣-١٣١.

ترابى، على. (١٣٩٥). «آسيب شناسى رشته زبان و ادبيات عربى در نظام آموزش عالى با بررسى ١٠ دانشگاه منتخب». **أطروحة دكتوراه في اللغة العربية وآدابها**. جامعة فردوسي في مشهد.

خوشبخت، بهتاش. (١٣٨٨). «بررسى نگرش فارغ التحصيلان دوره دكتري حرفه اي رشته

دامپزشكى دانشگاه شيراز درباره اهميت و فايده برنامه درسى اجرا شده بين سالهاي٨١-٨٥». أطروحة الماجستير في قسم التربوية. جامعة شيراز.

شادفر، حوريه وآخرون. (١٣٩٠). «بررسى ميزان انطباق برنامه درسى رشته مديريت و برنامه آموزشى با نيازهاى دانشجويان». **فصلنامه پژوهش وبرنامهريزى در آموزش عالى**. العدد ٦٢ . صص ١٤٦-١٢٣.

شير جنگ، احمد وآخرون. (١٣٩١). «انطباق برنامه درسي دوره كارشناسي رشته بهداشت عمومي با نيازهاي شغلي و وظايف مورد انتظار سيستم بهداشتي: ديدگاه كارشناسان اين رشته در مورد سرفصل ها و محتواي دروس». **مجله ايراني آموزش در علوم پزشكي** . العدد١٢ . صص٧٧٧-٧٦٨.

صديقى خويدك، فاطمه. (١٣٨٨). «بررسى ميزان كارايى برنامه درسى رشته كارشناسى مترجمى زبان انگليسى در رفع نيازهاى جامعه». **أطروحة الماجستير في العلوم التربوية (تخطيط المناهج)**. جامعة بيام نور طهران.

العساف، صالح. (١٩٨٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط١. الرياض: مكتبة العبيكان.

علوى لنگرودى، سيد كاظم. (١٣٨٧). «بررسى مقايسهاى برنامه درسى رسمى و اجرا شده دروس كارورزى كارشناسى مديريت و برنامه ريزى آموزشى و ارائه چارچوب پيشنهادى» **أطروحة الدكتوراه**. كلية التربية وعلم النفس. جامعة شيراز.

محمدى ركعتى، دانش. (١٣٩٣). « تخطيط منهج لتعليم المهارات اللغوية في مرحله البكالوريوس لأقسام اللغة العربية وآدابها في ضوء مبادئ تعليم اللغة الأجنبية». **أطروحة الدكتوراه قسم اللغة العربية وآدابها**. جامعة تربيت مدرس.

محمودى، فيروز. (١٣٩١). «طراحى الگوي برنامه درسى مبتنى بر مساله در دوره كارشناسى ارشد رشته مديريت آموزشى و اعتبارسنجى و امكان سنجى آن در آموزش عالى ايران». **أطروحة الدكتوراه. قسم تخطيط المناهج**. جامعة تربيت مدرس.

مديح، غلامعلي وآخرون. (١٣٩٣). «تجاري سازي و كارآفريني در رشته زبان و ادبيات عربي (معانى، مفاهيم و فرصتها)». **المؤتمر الوطني لريادة الأعمال وتسويق قسم اللغة العربية وآدابها**. جامعة سمنان.

بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته زبان و ادبیات عربی با نیازهای دانشجویان

حسن دادخواه تهرانی[1*]، علی بیرمی پور[2]، رؤیا محمدی[3]

۱- استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.
۲-استادیار بخش برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.
۳- دانشجوی دکتری بخش زبان وادبیات عربی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران.

چکیده

برنامۀ درسی از مهمترین عوامل مؤثر برکیفیت دانش‌آموختگان در آموزش عالی است. برای تقویت و انسجام برنامه‌های درسی در آموزش عالی، باید به طور اساسی برنامه‌های درسی را ارزیابی کرد و در صورت لزوم تغییراتی را متناسب با نیازهای فراگیران ایجاد کرد. هدف پژوهش حاضر شناسایی میزان انطباق برنامۀ درسی رشتۀ زبان و ادبیات عربی با نیازهای علمی، فردی، اجتماعی و شغلی دانشجویان است. روش پژوهش توصیفی و پیمایشی است. ابزار پژوهش پرسشنامۀ متشکل از ۵۱ سؤال است که میزان انطباق برنامۀ درسی رشتۀ زبان و ادبیات عربی را با نیازهای دانشجویان بررسی می‌کند. جامعۀ آماری و نمونۀ انتخابی پژوهش یکسان و هر دو شامل تمام دانشجویان سال اول مقطع کارشناسی ارشد سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ در رشتۀ زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های شهید چمران اهواز، شیراز، اصفهان و مازندران است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به دست‌آمده از پرسشنامه، از شاخص‌های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین، واریانس و انحراف معیار استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد میزان انطباق برنامۀ درسی رشتۀ زبان و ادبیات عربی با نیازهای دانشجویان کمتر از حد متوسط است. به عبارتی دیگر برنامۀ درسی رشته مذکور پاسخگوی نیاز دانشجویان نیست.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، رشتۀ زبان و ادبیات عربی، نیاز علمی، نیاز فردی، نیاز اجتماعی، نیاز شغلی.

---

* نویسنده مسوول: h.dadkhah@scu.ac.ir

Examining the (mis)match between Arabic language and literature curriculum and students' needs

Hassan Dadkhah Tehrani*[1], Ali Beyrami pour[2], Roya Mohammadi[3]

1. Professor of Arabic Language and Literature, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran.
2. Associate Professor of Administration & Educational Planning, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran.
3. Ph.D. Student of Arabic Language and Literature, Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran.

Abstract

Curriculum is the most significant factor influencing the performance of graduate students in higher education and needs to be planned in a way to be responsive to scientific, personal, social and job needs of graduate students. To enhance and strengthen the curriculum in higher education, it needs to be fundamentally evaluated and if necessary, some modifications be made in accordance with various and changing needs of the students. The aim of the present study is to investigate the degree of fit between Arabic language and literature curriculum and scientific, personal, social and job needs of students. The research method of the present study was descriptive survey. The research tool was a questionnaire which included 51 questions examining the match between Arabic language and literature curriculum and students' needs. The statistical population and the sample of the study were the same including all first-grade students at M.A level in educational year 2016-2017 in Arabic language and literature in Shahid Chamran University of Ahvaz and universities of Shiraz, Esfahan and Mazandaran. In the present study, the statistical indices like frequency, percentage, mean, variance and standard deviation were used to analyze the data. The findings revealed that the match between Arabic language and literature curriculum and students' needs is lower than the average level. In other words, the mentioned curriculum is not responsive to the students' needs.

Keywords: curriculum, Arabic language and literature, scientific need, personal need, social need, job need.

---

* Corresponding author: h.dadkhah@scu.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/ ١٤٣٩، ص ١٣٠-١١٣

دور السّياق اللغويّ في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها

روح الله صيّادي نجاد*

أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان الإيرانية.

تاريخ الوصول: ٠٤/ ١١/ ١٣٩٦ تاريخ القبول: ٢٠/ ٠١/ ١٣٩٧
٠٧/ ٠٥/ ١٤٣٩ ٢٣/ ٠٧/ ١٤٣٩

الملخّص

التواصل في العالم العربي يعتمد بدرجة كبيرةٍ على السياق وذلك عكس المجتمعات الغربيّة حيث لا يلعبُ السّياقُ دوراً كبيراً في التواصل. فثقافات الشرق الأوسط الّتي تنتمي إليها كلّ الدّول العربيّة تأتي في المرتبة الثانية مباشرة بعد اليابان في اعتمادها على السّياق. اتّبع الباحث في هذه الورقة البحثيّة، المنهج الوصفي- التّحليلي وذلك بتسليط الضوء على دور السّياق اللغويّ في تعليم اللغة العربيّة. هذه الدراسة تنمّ عن أنّ النظريّة السياقيّة تمثّل الحجر الأساس في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وسياق الجملة من أكثر السياقات المستعملة في الأنشطة اللغويّة لدى متعلّم اللّغة العربيّة. ومن نتائج هذه الدراسة أنّ منهج «طرح الأسئلة الذاتيّة» يمثّل وسيلة فعّالة في تنمية استقلاليّة الطلبة في تعلّم اللغة، ومناهج «تلخيص الفقرة»، و«التصاحبات اللغويّة» و«ملء الفراغ» تنمّي ذخيرة المتعلّم اللغويّة وتطوّرُ قدرته على إدراك مفاهيم الكلمات من خلال سياقاتها المتنوّعة.

الكلمات الدليلية: تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، السياق اللغويّ، السلوكات اللفظيّة، التواصل.

* الكاتب المسؤول: saiady@kashanu.ac.ir

١. المقدّمة

ليست اللغةُ أداةً للتّعبير ونقل أفكار المتكلّم إلى السّامع فحسبُ، بل هناك إلى جانب ذلك هدف مقصود وهو استجابة السامع عند ادراكه كلام المتكلم، فإذا لم تُحدث اللغةُ استجابةً من السّامع، فقد فقدت وظيفتها الأساسية. بناءً على هذا يمكن لنا أن نقول: إنّ وظيفة اللّغة الأساسيّة هي تسهيل عمليّة التواصل بين الجماعات الإنسانيّة، ولهذا التواصل ناحيتان: ناحية التعبير (expression) وناحية الاستقبال (reception)؛ لأنّ التواصل – عادةً- يكون بين الطرفين، أحدهما المتكلّم أوالكاتب، والآخر السامع أوالقارئ.

نحن لا نقول إنّ الكلام في فراغٍ بل يجب أن يكون في سياقٍ، فجزءٌ منه لغويّ وجزء آخر غير لغوي. فـ«التواصل في العالم العربي يعتمد بدرجة كبيرة على السّياق وذلك على عكس المجتمعات الغربيّة، حيث لا يلعب السّياق دوراً كبيراً في التّواصل. فثقافات الشرق الأوسط الّتي تنتمي إليها كلّ الدّول العربيّة تأتي في المرتبة الثانية مباشرة بعد اليابان في اعتمادها على السّياق» (عبداللطيف، ٢٠١٢، ١٣٥).

فالتداوليّة تتعاطى مع اللّغة كظاهرة خطابيّة تواصليّة واجتماعيّة معاً وذلك بدراسة اللغة في نظام الاستعمال أو التواصل وتشير إلى معنىً يتمثّل في تداول اللغة بين المتكلّم والسّامع في سياقٍ لغويّ بهدف الوصول إلى معنى الكلام. فوظيفة السّياق أن تجعل المتلقّي على صلةٍ دائمةٍ بموضوع الحديث وظروفه، وملابساته الحاليّة وهذا شيءٌ موجودٌ في معظم اللّغات.

ما دفع الباحث إلى دراسة وكتابة هذا المقال هو أنّ مقرّرات اللسانيّات في كثير من الجامعات ومعاهد اللغة تعتمد على بعض الكتب العربيّة الّتي تغفل دور السياق في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. فتدنّي مستوى الطلبة الإيرانيين ترجع إلى حدٍّ ما إلى إهمال الجانب الاتّصالي الوظيفيّ في المناهج والتقنيات اللغويّة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى أن أهداف تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في بلدنا غير محدّدة. فأهداف تعلّم اللغة العربية غير واضحة لطلّاب قسم اللغة هل هي لأغراض دينيّة تتمثّل في فهم القرآن الكريم والمراجع الإسلاميّة أم لأغراض تواصليّة، وللتبادل الثقافيّ، والسياحيّ، وتوثيق العلاقات الاقتصاديّة والسياسيّة؟ ناهيك عن كلّ ذلك، المحتوى التعليمي للموضوعات المطروحة للدارسين غير مناسبة وعدم تناسب محتويات الكتب حسب المستويات (المبتدئ، المتوسّط، المتميّز والعالي).

مهمّة الباحث في هذه الورقة البحثيّة الإجابة عن السّؤالين التاليين:

١) ما هو دور السّياق اللّغوي في تعليم اللّغة العربيّة؟

٢) كيف يمكن توظيف السياق اللّغوي في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؟

اتبع الباحث في هذه الورقة البحثيّة المنهج الوصفي- التحليلي فقد قام بدراسة دور السّياق اللغوي في تعليم اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها. وقد ذكر في هذا البحث التقنيات التي تساعد الطلبة في السّنة الثانية للجامعة على فهم العبارة ضمن السياق اللّغوي.

٢. الدراسات السابقة

اعتمدت هذة الدراسة على بعض البحوث المنجزة سواء داخل البلد وخارجه من أهمّها:

كتاب «جون لاينز» (١٩٨٧)، بعنوان (اللغة والمعنى والسياق) ترجمه إلى العربيّة عباس صادق الوهّاب، فالباحث في هذا الكتاب يريد أن يبيّن أنّ علم الدلالة الشكليّ باعتباره الجزء الأساس لمعنى الجمل يمكن دمجه من حيث المبدأ وربّما من حيث التطبيق، بحقّ علم الدّلالة اللغوي الأوسع.

كتاب «علي آيت اوشان» (٢٠٠٠)، بعنوان «السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة»، حصر المؤلّف اهتمامه في تداوليّة أفعال الكلام وعلم النّص وتحليل الخطاب وجماليّة التلقّي مع الإشارة إلى إسهامات الفكر العربيّ القديم متمثّلاً في «علم أصول الفقه» من خلال المبحث اللغوي للأصوليّن.

رسالة ماجستير في اللغة العربيّة قدّمها عبدالكريم بن ساسي (٢٠١١)، تحت عنوان«السياق اللغويّ وأثره في تعليميّة اللغة العربيّة لدى الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات؛ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً» تحدّث الباحث في هذه الرّسالة الجامعيّة عن أثر السياق اللغوي في نشاط اللغة لدى التلميذ في السنة الخامسة للمرحلة الابتدائيّة، وقد اعتمد على منهجيّة البحث على طريقة الاستبيانات. تطرّق الباحث إلى العناصر غير اللغويّة ودورها في تعليميّة اللّغة الثانيّة.

مقالة محمّد إسماعيل بصل وفاطمة بلّة (٢٠١٤)، بعنوان «ملامح نظريّة السياق في الدرس اللغويّ الحديث» في مجلة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها بجامعة سمنان. تناول الباحثان ملامح السياق في الدرس اللغوي الحديث عند الغربييّن الّذين جاؤوا قبل «فيرث» وبعده وعند العرب الّذين انبهروا بالدرس اللغويّ الغربيّ.

عند إلقاء نظرة عابرة على البحوث المنجزة آنفة الذكر تدلّ على أنّ مقاربة معظمِ

هـذه البحـوث دلاليّـةٌ. ولا نجـد أيَّ أثَـرٍ للتطـرّق إلـى دور السـياق في تعليـم اللغـة الثانيّـة سـوى دراسـة أنجزهـا عبدالكريـم بـن سـاسي. وإذا قارنّـا هـذا البحـث ببحـوث سـابقة، فنلاحـظ أنّ هيكليّـة هـذا البحث وفحـواه جديـد ومبتكـر لم يتناولـه أيّ باحـث آخـر.

مـن أهـمّ الصعوبـات الّتـي واجههـا الباحـث في هـذه الدراسـة هـو كـون الموضـوع جديـداً، وقلّـة الدراسـات التطبيقيّـة المتخصّصـة في هـذا الموضـوع وكثـرة المـواد النظريّـة في حقـل الدلالـة وصعوبـة تبويبهـا وضبطهـا وفـق الأهـداف المرجـوّة مـن البحـث. قبـل الخـوض في كينونـة السـياق ووجـوده كنظـام لابـدّ أن تتحـدّد ماهيّـة المصطلـح وأهميّتـه في بيـان المقصـود.

٣. تعريف السّياق لغةً واصطلاحاً

حينـما نفتـح المعاجـم والقواميـس اللغويّـة تسـتوقفنا جملـةٌ مـن الـدلالات لمـادّة (س وق). جاء في معجـم مقاييس اللغـة لابـن فارس (٣٩٥هـ): «السـين والـواو والقاف أصـل وحدود الـشيء، يقـال سـاق يسـوق، والسـيقة مـا سـيق مـن الـدّوابّ، يقـال: سـقت امرأتي لِصداقهـا، وأسـقته والسـوق مشـتقّة مـن هـذا كـما يسـاق إليهـا مذكـر شيء والجمـع أسـواق، وسـاق للإنسـان وغـيره والجمـع سـوق وإنّـما سـمّيت بذلـك لأنّ المـاشي يسـاق عليها» (ابـن فـارس، ١٩٧٩: ٣، ١١٧).

ذكـر الزمخـشري (ت ٥٣٨هـ) في أسـاس البلاغـة مـا يقـرب عـن عشريـن معنـى لهـذه المـادّة (سـوق) إذ يقـول فيهـا: «سـاق النّعـم فانسـاقت، وقـدّم عليـك بنوفـلانٍ فأقدتهـم خيـلاً واسـتقتهم إبـلاً، ومـن المجـاز سـاق الله إليـك خـيراً، وسـاق إليهـا المهـرُ، وسـاقت الريـح السـحابَ وتسـاوقت الإبـل: تتابعـت وهـو يسـوق الحديـث أحسـن سـياق وإليـك يسـاق الحديـث، وهـذا الـكلام مسـاقه إلـى كـذا، وجئـت بالحديـث علـى سـوقه: علـى سرده» (الزمخشري، ١٩٩٨: ٤٨٤). تقـع أيضـا مـادّة (سـوق) في معجـم «لسـان العـرب» في سـبع صفحـات مـن الحجـم الكبـير، أنفقهـا صاحبهـا في معـاني هـذه المـادّة، لكنّنـا لم نجـد بـين هـذه المعـاني جميعهـا مـا يتّفـق والمعنـى الّـذي تسـتخدم فيـه كلمـة السـياق عنـد اللّغويـين، سـوى معنـى واحـد فقـط، وجدنـا بينـه وبـين هـذه الكلمـة علاقـة وطيـدة لمـن يمعـن النظـر فيهـا، يقـول ابـن منظـور (ت ٧٧١هـ) في مـادّة (سـوق): «السـوق معـروف، وسـاق الإبـل، وغيرهـا يسـوقها سـوقاً سـياقاً وهـو سـائق سـواق....» (ابـن منظـور، ٢٠٠٠، ج٧: ٤٠٤). وبهـذا يتبـيّن أنّ هـذه المـادّة تـدور في فلـك التتابـع، كـما أنّ اسـتعمال العـرب لهـذه المـادّة تـدور علـى مـا ذكرنـا: فـإنّ سـوق الإبـل وتسـاوقها مـن التتابـع، والتتابـع اتّصـال لا انقطـاع فيـه،

وساق الإنسان كذلك، والمهر، وسوق الريح، والسوق سوق البيع والشراء، كذلك على معنى التتابع والاتصال.

السياق مثار اهتمام وجدلٍ في الدراسات اللغويّة الحديثة ومصطلح السياق في الدراسات الحديثة من المصطلحات العصيّة على التحديد الدقيق. «يتكوّن مصطلح السياق من السابقة اللاتينيّة cun بمعنى: مع، وtextus اللاتينيّة أيضاً تعني النص أوالمتن، وقد قصر صاحب معجم المصطلحات الأدبيّة ترجمة المصطلح في القرينة الحاليّة دون الالتفات إلى المستويات السياقيّة الأخرى، وبذلك ينحصر عنده- في السّياق الخارجي» (وهبة، د.ت: ٨٩). يتبيّن فيما سبق أنّ السياق في الإصطلاح «هو الّذي يساعد في كشف معنى الكلمة نتيجة الوضع المتّفق عليه بين المتكلّم والسامع» (محامديّة، ٢٠١٢: ١١) أو بعبارة أدقّ نستطيع أن نقول: ما يحيط بالنّصّ من عوامل داخليّة أو خارجيّة لها أثرٌ في فهمه، والجوّ الّذي نزل فيه النصّ وجرت فيه المحادثة.

٤. السياق في التفكير الغربي

تظهر الدراسات أنّ نظريّة السياق لم تكن نظريّة حديثة كما زعم بعض الدارسين، بل إنّ علماء اللغة اهتمّوا به قديماً وحديثاً؛ إذ رأوا أنّ للسّياق أهميةً في الوصول إلى المعنى وهذه النظريّة دُرست على مدى الأزمان في الفكر الإنسانيّ.

فقد أولى اليونانيّون الاهتمام به. «فقد كتب أفلاطون في كتابه «فيدروس» عن مراعاة مقتضى الحال في الخطابة، وعرض أرسطو في كتابه «فنّ الشعر» لموضوع مقتضى الحال، وأشار إلى أنّ الفكرة هي إيجاد اللّغة الّتي يقتضيها الموقف ويتلاءم إيّاه وهذا تمكن رؤيته في ما تقدّم في موضوع حصر السياق اللّغوي» (حميد خضيّر، ٢٠١٤: ٢٦). عني بروتسلاو مالينوفسكي (Bronislaw Malinowski) بدراسة عدد من اللّغات البدائيّة، في جزر تروبرياند، وعانى في أثناء عمله من صعوباتٍ في ترجمة النصوص، وأخفق في الوصول إلى ترجمات مرضيّة لها، ووجد أنّها لايمكن أن تؤدي معنى، إلّا إذا عرفنا الحال الّتي كان عليها المتكلّم حين نطق بها. وبذلك يكون أوّل من استعمل سياق الحال وتحدّث عن موقف فعليّ حدث فيه الكلام؛ ولكن النظريّة السياقيّة بدأ وضعها وتقنينها على يد فيرث (Firth) البريطاني الّذي أكّد على السياق اللّغويّ. وقد كانت نظريّة السياق حجرَ الأساس في المدرسة اللغويّة الاجتماعيّة الّتي أسّسها «فيرث» في بريطانيا، حيث عرفت «مدرسة لندن» فقد عرفت بالمنهج السياقيّ (مختار، ١٩٩٨: ٦٨). إذن ركّز أتباع هذه المدرسة على تعلّم اللّغة خلال السياق حيث كان

مفهوم السياق عندهم مفهوماً هامّاً.

٥. السياق في التفكير العربيّ

اهتمّ علماء النّحو قد بالكلام وعلاقته بالمخاطب، والحالة المحيطة به، والعرب لم تغفل هذا الجانب بل أكّدوا عليه واهتمّوا به. وقد انتبه «الجاحظ» (ت ٢٥٥هـ) إلى أهمّية السياق، وعناصره، ومقوّماته. وبذلك أحاط «الجاحظ» علماً بالسياق وسبق المحدثين في جعل السياق معتمداً على اللفظ، والإشارة والصوت والحال (محامدية، ٢٠١٣: ٢٤). ودلّت دراسة المؤلّفات البلاغيّة واللغويّة على أنّ البلاغيين قد أولوا عناية كبيرة بالسّياق وليس أدلّ على ذلك من ربط العلامة عبدالقاهر الجرجاني فصاحة الكلمة بسياقها اللغوي والتركيب الّذي قيل فيه حيث «وجملة الأمر أنّا لا نوجب الفصاحة للفظة مقطوعة مرفوعة من الكلام الّذي هي فيه، ولكنّها نوجبها موصولة بغيرها، ومعلّقاً معناها بمعنى ما يليها» (الجرجانى، ١٩٨٤م: ٣٦٤). يبدوأنّ اللغويين العرب المتأخّرين صبّوا جلّ اهتمامهم على السياق وهذا ما يلاحظ واضحاً في ما كتبه الدكتور «تمام حسان»، والدكتور «كمال بشر».

ولعلّنا لا نبالغ إذا زعمنا أنّ دراسات العلوم العربيّة والإسلاميّة الّتي قامت حول السّياق كانت من السبق والعمق معاً بحيث تتفوّق على نظيرتها الّتي قامت في العصر الحديث في المعرفة الغربيّة، وأنّ النظريّات العربيّة الّتي أسّست لدراسة السياق كانت أشمل من النظريّات الغربيّة الحديثة الّتي قامت على يد «مالينوفسكي» و«فرث» وغيرهما. وقد تنبّه إلى هذه الحقيقة غير واحدٍ من المحدّثين يقول تمام حسان: «لقد كان البلاغييون عند اعترافهم بفكرة المقام متقدّمين ألف سنة تقريباً على زمانهم؛ لأنّ الاعتراف بفكرتي المقام والمقال بوصفهما أساسين متميزّين من أسس تحليل المعنى يعد الأن في الغرب من الكشوف الّتي جاءت نتيجة لمغامرات العقل المعاصر في دراسة اللغة» (بلبع، ٢٠٠٨: ١٢١). حقّا أنّ البلاغيين العرب وقعوا على عبارتين من جوامع الكلم (لكلّ مقامٍ مقالٌ) و(لكلّ كلمةٍ مع صاحبتها مقامٌ)، هاتان العبارتان تصدقان على دراسة المعنى في كلّ اللغات،لا في العربيّة الفصحى فقط، وتصلحان للتطبيق في إطار كلّ الثقافات على حدّ سواء.

إنّ اللغويّين المحدثين العرب قد أولوا اهتماماً بدراسة السياق بتأثير واضح من نظريّة «فيرث» السياقيّة، لأنّهم تلقّوا هذا العلم على يديه – بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشرٍ – ومن أمثلة هؤلاء «تمام حسان»، و«محمود السعران»، ولم يتعرّضا للجانب

العلمي التطبيقي حيث دعا كمال بشر إلى تطبيق هذه النظريّة في الدّرس اللغويّ العربيّ (محامديّة، ٢٠١٣ : ١٧).

نستخلص ممّا سبق أنّ السّياق ينقسم إلى قسمين: لغويٍّ وغير لغويٍّ. في هذا المقام ننتهز الفرصة ونتطرّق إلى دور السياق اللغوى في تعليم اللغة العربيّة وفي مقال آخر ينبغى أن نتعاطى دور السياق غير اللغويّ في تعليم اللّغة العربيّة.

٦. السياق اللغوي

السياق اللّغوي طريقة تنسيق الكلمة المفردة داخل الجملة وتنسيق الجملة مع الجملة الأخرى وتنسيق هذه الجمل داخل الإطار الكلّي للنّص، في الحقيقة هو البيئة اللغويّة (inguistics of context L) المحيطة بالفونيم أو المورفيم، أو الكلمة أو الجملة والمتعلّم يفهم معنى الكلمة من الكلمات السابقة واللاحقة لها في الجملة (بصل وبلة، ٢٠١٤: ٢).

لكلّ مفردة أوكلمة معنى تحمله بذاته ومعنى تكتسبه من خلال السياق الّذي وضعت فيه كما يقول اللسانيّ الفرنسي مبيه «إنّ الكلمة الحقيقيّة هي الكلمة في السّياق» (محامديّة، ٢٠١٣: ٤١)، على سبيل المثال ولا الحصر فكلمة «ضرب» وحدها لا معنى لها إنّما معناها يتحدّد حسب السياق الّذي ترد فيه.

***ضرب زيدٌ عمراً.**

***ضرب زيدٌ السكةَ.**

***ضربَ زيدٌ موعداً.**

بناءً على هذا لا يمكن لنا أن نقول إنّ فعل «ضرب» له أكثر من استعمال، بل نقول بأنّ مادّة «ضرب» كمدخلٍ معجميّ تركيبيّ (Enter lexical) له أكثر من تركيب. أمّا السياق الّلغوي عند «فيرث» فيكون على مستويين:

المستوى الأوّل: سياق التساوي

هذا الضرب من السياق يمسّ الخط الأفقي للكلمات أي «تصاحب الكلمة مع الكلمة أو الكلمات الأخرى أو مرافقة الكلمات أو جيرتها لكلمات أخرى في السياق الطبيعي مثل، **شايٌ ثقيلٌ**، ولكن لا نقول شاي قويّ. عندما يريد المتكلّم أن يشير إلى تنفيذ حكم الإعدام في شخصٍ ما بقطع رقبته بإمكانه أن يقول : «**ضُربَ عُنُقُه**» مثلاً، ولكن ليس له أن يقول: «ضُرِبَ جيدُه» مثلاً على الرّغم من الترادف الإدراكي بين

الكلمتين «عنق» و«جيد» ؛ والسبب هو أنّ الائتلاف بين الجيد، والضرب غير مألوف في العربيّة عادةً» (محمد يونس، ٢٠٠٤: ٢١)

المستوى الثاني: سياق التساوق

سياق التساوق شبيهٌ بالتساوي من حيث الاستواء الأفقي للتراكيب (ابن ساسي، ٢٠١١: ٣١)، فالفعل (طلي) مثلاً يمكن أن يتساوق مع العناصر التالية:

- طلى الشي بكذا... أي: دهنه
- طلى الليلُ الأفق أي: غشاه بظلمة
- طلى فلاناً أي : شتمه
- طلى الظبيُ الفرسَ: ربطه وحَبَسَه (دراج، ٢٠٠٣: ٩٧).

أو البنية المورفولوجيّة لـ «راح» اختلف مدلولها من سياقٍ لسانيّ إلى آخر:

- راح إلى الجامعة: أي ذهبَ.
- راحت الماشية: رجعت عشيّة إذا كانت سرحت أوسامت صباحاً.
- راح الرّجل رواحاً: مات (مختارعمر، ١٩٨٣: ٦٩).

من هنا نستنبط أنّ الإمساك بالمعاجم والانتقاء منها كلمات عشوائيّة لحفظها ليس بصحيح ولا يستطيع المتعلّم أن يخطوخطوات جبّارة في تعلّم اللغة؛ إذ أنّه يغفل مختلف الأنماط المقاميّة، وربّما يقع في خطأ، ذلك لأنّ لكلّ كلمة في اللغة حياة، فالكلمة الّتي كانت لها حياة قبل ألف سنة، ربّما فقدت حياتها الآن. في هذا المقام نذكر ضروب السياق اللغوي ودورها في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

التصاحب اللغويّ/ التضام (collocation)

العرب في المحاورات اليوميّة تستخدم كلمات تتصاحب مع كلمة ما، والمعاني المختلفة لكلمة ما لا يمكن تمييزها إلّا من خلال التصاحبات الّتي تظهر مع تلك الكلمة. في الحقيقة نلاحظ نوعاً من الترابط الأفقي الطبيعي بين الكلمات أو رفقة الكلمات لكلمات أخرى في السّياق يطلق عليه في اللسانيّات «التضام» أو «التصاحب اللغوي». إنّ التصاحب اللغوى باعتباره أهمّ الظواهر الواجب دراستها لخدمة مجالات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها. الطالب على أساس هذا المنهج يتعلّم أن يقول: «**يرتدي ملابس**» و«**يضع قبّعة**» في حينٍ أنّه لا يمكنه أن يقول: «يضع ملابس» و«يرتدي قبّعة». (خوانغ تشانغ نينغ، ٢٠١٦: ٣٢١).

على مدرّس اللغة العربيّة أن يعلّم طلّابه أنّ بعض الوحدات المعجميّة تتوارد بعض فئاتها مع بعض، وتتنافر مع أخرى، على سبيل المثال: «إنّ كلمة «جلالة» تتوارد بالإضافة مع كلمة واحدة هي (الملك)، وإنّ كلمة «الصدّيق» تتوارد بالوصفيّة مع كلمات مثل «الوفيّ» و«الحميم» وإنّ كلمة «دجلة» ترد بواسطة العطف مع كلمة «الفرات»، وإنّ كلمة «الطّواف» تتوارد مع كلمة «حول الكعبة»، كما إنّ السّعي يكون بين «الصفا والمروة»» (محمد صالح، ٢٠١٠: ٣٢). وننتهز الفرصة هنا ونأتي ببعض المتصاحبات اللفظيّة الشائعة للناطقين بغير العربيّة حيث تم تصنيفها إلى صنفين:

القسم الأوّل

تركيبٌ وصفيٌّ وإضافيٌّ: يتكوّنان من اسمين أحدهما موصوفٌ والآخر صفةٌ، أو أحدهما مضافٌ والآخر مضاف إليه مثل بردٌ قارسٌ ويكثر عادةً استعمالها معاً بحيث لا يكاد يستعمل العرب كلمة (قارس) مثلاً، إلّا مع كلمة (برد)، ولا يكادون يستعملون كلمة (شاهدُ) إلّا مع (عيانٍ) ونستعمل عبارة (لم ينبس ببنت شفة) بالنفي دائماً ولا نقول (نبس ببنت شفة). نأتي ببضعة أمثلة في سياق الجملة ليساعد المتعلّم على فهم العبارة ضمن السياق:

تركيب وصفيٌّ:

-**بالسّرعة القُصوى** (طلب الرئيس من موظّفه الحضورَ بالسرعة القصوى)

-**دعاءٌ مأثورٌ** (يُسَنُّ أن يدعو المؤمن في صلاته بالدّعاء المأثور)

-**رحلةٌ ممتعةٌ** (سنقوم برحلةٍ ممتعةٍ في الصيف القادم)

تركيبٌ إضافيٌّ:

-**ريعان الشّباب** (حصلت على رخصة القيادة في ريعان الشّباب)

-**سكرات الموت** (دخل الرجل على أمّه وهي في سَكرات الموتِ)

-**طرفةَ عينٍ** (عندما كنت أمشي في الشارع مع أسرتي لم أستطع أن أغفل عن أطفالي طرفةَ عينٍ بسبب الزّحام).

القسم الثاني: **فعلٌ واسمٌ**، وهو يتألّف من فعلٍ يكثر استعماله مع اسم بحيث يعطي الكلام رونقاً خاصاً يدلّ على أنّ المتكلّم عربيّ، أوغير عربيّ ولكنّه تعلّم العربيّة وصار يتحدّث بها كما يتحدّث بها أبناؤها، فلدينا مثلاً «تعبير (عقد اجتماعاً)، فكلمة (عقد) تستعمل في الأصل للعقود كالزواج والبيع وغيرها، فلوتعلّم الطالب كلمة (عقد)

وكلمة (اجتماع) يصعبُ عليه أن يجمع بينهما دون أن يُعلّم أنّ العرب يستعملون كلمة (عقد) مع (اجتماع) فيقولون (عقد اجتماعاً)؛ لأنّه لن يُدرك بخلفه اللغويّ وجه الترابط بين الكلمتين، وإنّما يقول: (فعل اجتماعاً)، وبهذا يُعرف أنّ هذا المتكلّم ليس بعربيّ» (راجع: الخلف: ٢٠١٥: ٦). إليك بعض هذه الأمثلة:

-**لمّ شملَ** (قام الرّجل ما بوسعه حتى يَلُمّ شملَ أسرته)

-**استماح عذراً** (استمحت أمّي عذراً لأنّني قصّرت في حقّها بسبب كثرة مشاغلي)

-**خرّ صريعاً** (أطلق الشرطيُّ النّار على اللص فخرّ صريعاً)

هناك علاقات متنوّعة أخرى بين هذه الكلمات المتصاحبة والمتواردة؛ نذكر فيما يلي أنواعها:

أوّلا: التضاد: كلّما كان حادّا (غير متدرّج) كان أكثر قدرة على الترسيخ في ذهن متعلّم اللغة؛ مثل: الله **يميتُ ويُحيي**/ وخلقناكم من **ذكرٍ أوأنثى** / لا تكن **رطبا فتعصر** ولا **يابسا فتكسر**. ويتعرف أيضا المتعلّم على أنواع أخرى من التضاد يسمّى العكس أو التضاد الاتجاهي.

العكس مثل : بيع، شراء/ النّعماء، البأساء.

الف) لم يوافق صاحبُ الدّار على بيعها لأنّ المشتري دفع له ثمناً بخساً.

ب) أنا صديقك في السرّاء والضرّاء، في المصلحة والمفسدة، في النّعماء والبأساء.

التضاد الإتجاهي مثل: يأتي / يذهب، العليا/ السفلى

ج) الناس يأتون ويذهبون في حياتك، ولكن المخلصون منهم سيبقون دائماً.

د) اليد العليا خيرٌ من اليد السفلى.

ثانيا: التنافر وهو مرتبطٌ بالرتبة مثل: الماجستير، الدكتوراه/ ملازم، رائد

الف) بعد أن حصلت على الماجستير شاركت في امتحان الدكتوراه.

ويمكن كذلك مرتبط بالألوان: مثل، الأسود/ الأبيض

«وَ كلُوا وَ اشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ» (البقرة، الآيه١٨٧)

كذلك مرتبط بالزمن والفصول مثل، الربيع، الصيف، الخريف، الشتاء.

قد انتهت هذه السنة ومرّت فصولها، الربيع والصيف والخريف والشتاء واحدة تلوة أخرى.

ثالثاً: علاقة الجزء بالكلّ: مثل: العين، الرأس/ المقود، السيّارة.

ب) رأيتكم بعينَ رأسي.

ج) ربع البلاد في العالم تتواجد فيه مقود قيادة السيارات على اليسار.

في المحادثات التّي تدور بين الشخصين لا يتّجه إحساس المتحدث نحواعتبار أحد المتقابلين في التضاد ذا المعنى الإيجابي والآخر ذا المعنى السلبيّ فحسب، بل إن أصابت أذن الإنسان أحدُ المتقابلين حتي يبادر إلى ذهنه معنى مضادّه، وهكذا الألفاظ المتصاحبة تساعد المتعلّمَ في إثراء ذخيرته اللغويّة.

المترادفات

الترادف هو الألفاظ المفردة الدّالة على شيء واحد باعتبار واحد. وهويتيح لأفراد الجماعة اللغويّة الواحدة استخدامَ ألفاظ المجال الدلالي كمترادفات يحلّ بعضُها مكان بعضٍ، وإمكانيّة التعويض هذه من شأنها أن تمكن المتكلّم من اختيار وانتقاء الألفاظ الملائمة للتعبير المقصود والهدف المرغوب فيه أثناء الخطاب، فهويستحضر ذهنيّا مجموعة من الألفاظ الدالة على معنى واحد، ولكن عند الاستعمال التخاطبي يفرض واحداً منها البقيّة قياسا بمقتضيات الخطاب والسياق المحيط (حمدي منصور، ٢٠١٦: ٨٢) فعلى سبيل المثال:

«اهتزّ» / «ارتعد»/ «ارتجف» أفعال تفيد المعنى العامّ «تحرّك حركة سريعة متردّدة» ولكن هذه الأفعال تأتي مع أحوال أو ألفاظ تمييز مختلفة:

-جاء يهتزّ طرباً

-رأيته يرتجف خوفاً، أويرتجف من البرد

-رأيته يرتعد برداً، أويرتعد خوفاً (راجع: الخماش، ١٤٢٨: ٥٩-٦٠).

والملاحظ تُستخدم (يهتزّ، يرتجف، يرتعد) لكلّ الافعال المترادفة مفردةٌ مميّزةٌ. بعبارة أخرى نستخدم المفردة (طربا) مع «يهتزّ» وأيضا نستخدم «يرتجف» و«يرتعد» مع مفردتي «خوفاً» و«برداً».

هناك علاقة قويّة بين الترادف والسياق لأنّ للسياق دوراً مهماً في بيان الدلالة المرجوّة من الكلمات المترادفة، فهي قد تلح في سياقٍ ولا تصلح في سياقٍ آخر. يعرّف «اولمان» الترادف بقوله«المترادفات من ألفاظ محدّدة المعنى. وقابلة للتبادل فيما بينها في أيّ سياق» (المحامديّة: ٢٠١٣: ٧٤).

يكون الحديث في المدرسة السياقيّة عن مركبٍ من اللفظ والمعنى في علاقته بغيره من المركبات الّتي يمكن أن تحلّ محلّه في نفس السياق. وبرز ما يسمّيه «فيرث» بالتوزيع السياقي المحكوم بمنهج إبدال (mothod of substitution) لكلمات أخرى يمكن أن

تحلّ محلّها في ذات السياق، ويتحدّد معناها بمقدار ما يحدثه هذا المعنى من تغيير (محمّد يونس، ٢٠٠٤: ١٠٦). على سبيل المثال نستطيع أن نستبدل كلمات كـ(سهولها / فيافيها / الشامخة) بمرادفها في الجملة التالية:

أحبّ في بلدي أراضيها المنبسطة، وصحاريها الفسيحة، وجبالها العالية.

لا يفوتنى أن أذكر هنا أنّ معاني المترادفات في الأفعال تتغيّر، ولاسيّما عندما تتعدّى بأحرف الجرّ، فإذا تناولنا الفعلَ «**أتى**»، فمترادفاتُه في المعنى الأوّل: جاء، أقبلَ، قدمَ، وردَ، حضرَ. وعندما يتعدّى بحرف الباء (**أتى به**) تصبح مترادفاته: أحضَرَ، جَلَبَ، جاءَبه. وإذا تتعدّى بعلى (**أتى عَلَيه**) يتغيّر المعنى تغييراً جذريّاً، فتُمسي المترادفاتُ: أهلكه، أباده، أفناه، أماته، قضى عليه.

والجديرٌ بالذكر أن ألفاظ مثل «قطيع، سرب، رفّ، قافلة» تعني الفريق والجماعة، ولكن يتمّ استخدام كلّ كلمة مع اسم خاصّ، على سبيل المثال نقول:

«قطيع من الغنم»، «سرب من الفراش والطيور»، «قافلة من الإبل» و«رفٌّ من السنّونو».

ووفقا لما سبق، لا يمكننا أن نقول «**أسراب الماشية تسرح في المراعي**».

منهج ملء الفراغ

حينما نقرأ نصّاً نجد معادلةً بين معنى الكلمات ومجموعة السياقات اللفظيّة، النصّ نفسه يعتبر سياقاً للوحدات الأصغر يعنى الجمل والتراكيب الّتي وردت فيه، والجملة سياقٌ للكلمة المفردة الّتي وردت فيها، إذ تحدد بهذه الجملة دلالة الكلمة المفردة، والكلمة المفردة سياقٌ للحروف والأصوات، فعلى سبيل المثال تقترن كلمة « القاضي» بالفعل «يحكم» و هذه الجملة «القاضي... بالعدل» تكتمل بكلمة «القاضي». غالباً ما يتمّ تحديد السياق في اللغة الإنجليزيّة بأربع كلمات قبل كلمة موضع البحث وبعدها (خوانغ تشانغ نينغ، ٢٠١٦: ٣٢١). أمّا في العربيّة بكلمة أوكلمتي قبل كلمة موضع البحث يستطيع الطالب أن يستنبط المعنى؛ على سبيل المثال حينما يقرأ الطالب هذه الجملة «**الأب عزّز ابنه ونصره**»، من الممكن أن يكون معنى كلمة «عزّز» غريباً له، ولكن كلمة «نصر» تساعده على فهم معناها.

وعلى أساس هذا المنهج يأخذ المدرّس في حصّة التعبير الشفوي والتحريري نصّاً قبل أن يقرأها الطّلاب فيحذف منها بعض الكلمات الّتي لها دلالةٌ ويطلب من الطلبة أن يقرؤوها قراءة صامتةً ويقومون بملء الفراغات. من الأفضل أن يكون النصّ مختاراً

من قصّةٍ أوحكايةٍ تشحّذ انتباههم إلى حوادثها، ومعانيها وصعبٌ عليهم أن يعبّروا عن موضوعٍ لم يسبق لهم التعرّف عليه، أومعرفتهم به قليلةٌ. وأيضاً تتضمّن النصوص المستخدمة «أثراً للموضوعات الفكاهيّة والمُضحكة لأنّ الفكاهة والضحك تنطبع في ذاكرة الطالب بالتّكرار» (ملّا إبراهيمي، ١٤٣٨: ٦٤). فيما يلي نصٌّ حدّدنا كلماتٍ منها أكثر تحديدا يراد حذفُها قبل قراءة الطلّاب.

«مَثَلُ الغرابِ الّذي أرادَ أن يمشي مِثلَ الحَجَلةِ»

«يُحكى أنّ **غُراباً** رأى حَجَلةً تمشي، فأعجبته **مِشيتُها** وأحبّ أن يتعلّمها ليمشيَ مِثلَ الحَجَلةِ، **فتدرّبَ** على ذلك وحاولَ كثيراً فلم يستطع.

ثمَّ أراد أن **يعود** إلى مِشيتِه الّتي كان يمشيها فلم يستطِع؛ فقد **نسيَ** مِشيته الأصليّةَ، ولم يستطع أن يتعلّمَ مِشيةَ الحَجَلةِ، فصارت مِشيتُهُ **غريبةً** جدّاً وقبيحةً» (حاج فارس وآخرون، ٢٠١٥: ١٦).

وأخيراً، من الضروريّ أن أذكر أنّ هذا المنهج لا يختبر الذاكرة فقط، وإنّما ليتأكد المدرّس من قدرة الطالب على استخدام آلية السياق اللغوي في وضع الوحدة المناسبة، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي إعطاء الوقت الكافي للطالب ليقرء قراءة تسمح له بالوصول إلى المعنى الحقيقي.

منهج دائرة الأسئلة الذاتيّة

الأسئلة الذاتيّة وسيلةٌ فعّالةٌ لزيادة الفهم، وللقدرة على التعلّم عند الطلبة في مختلف المراحل الدراسيّة، فعندما يحدّد الطلبة الأسئلة يتعلّمون بنحوٍ أفضل ممّا لوأجابوا عن أسئلة تقدّم لهم من المدرّس؛ إذ إنّ الأسئلة الّتي ينتجها الطالب تثير الدافعيّة بنحوٍ أكبر من تلك الّتي يوجّهها المدرّس، وأسئلة الطالب الذاتيّة أكثر ثباتاً في الذاكرة، ويمكن استرجاعها في المواقف الحيّة بنحوٍ أفضل، وقد عزا الكثير من الباحثين إنّ الطالب في عمليّة إنتاج الأسئلة يكون متعلّماً إيجابيّاً يلحظ المشكلة، ويبحث عن حلٍّ لها، وبالنتيجة تصبح خبرة عمليّة يمارسها بدافعٍ داخليٍّ، وليس بتأثيرٍ خارجيٍّ، ومثل هذه الخبرات من الصعب نسيانها بسهولةٍ، ويستطيع المتعلّم أن يوظّف المعلومات فيما يحتاجه في التّعبير (على زاير وسماء تركي، ٢٠١٥: -٣٧٥ ٣٧٦).

في هذ المنهج نطلب من المتعلّم أن يقرأ نصّاً قراءةً جهرةً ونعطيه وقتاً كافياً ليطرح أسئلة خطيّة[1] أوغير خطّيّةٍ[2].

نشاط/ اقرأ الفقرة التالية ثم اطرح أسئلة وأجب عنها

اشتركت فاطمة في رحلةٍ مع زملائها، في المدرسة ركبت السيّارة وتجوّلت داخل شوارع المخيّم وعندما عادت إلى منزلها أمسكت القلم وكتبت كلَّ ما شاهدته في الرّحلة.

الأسئلة

١. فيم اشتركت فاطمة مع زملائها؟

٢. ما ذا فعلت فاطمة عندما عادت إلى منزلها؟

فالسياق اللغوي من خلال التقنيات سالفة الذكر يتجلّى في الشكلين الآتيين: سياق الجملة أوسياق النّص. وفي الأخير نتطرّق إلى إحدى المناهج الأخرى التي تندرج تحت سياق الجملة وتسمَّى بتلخيص الفقرة.

منهج تلخيص الفقرة

التلخيص هوإعادة كتابة فقرةٍ أونصّ بالاختصار وبكلماتٍ أقلّ، بحيثُ لا يختلّ فهم المرادِ(راجع: صيادي نجاد، ١٣٩١: ٢٢٩). في هذا المنهج يقوم الطالب بقراءة الفقرةِ قراءةً جيّدةً ثمّ يلخّص الفقرةَ هكذا:

-١ «عليه أن يحصل على مفتاح الفقرة، يكون عنوانُ الفقرة مفتاحَ التلخيص.

-٢ ثمّ يختار الجمل ذات العلاقة القويّة بالعنوان أو بالجملة الرئسيّة.

-٣ الملخِّصُ لا يُدخلُ نفسَه في داخل البحث.

-٤ الملخّص يعيد صياغة الأفكار الأساسيّة، بعد حذف الألفاظ والجمل المترادفة، وكذلك الحشو والمكرّر من الألفاظ والعبارات. فالتلخيص لا يدرج فيه غالباً التمثيل والتوضيح والأدلّة والشّواهد الموجودة في النص الأصليّ.

-٥ أن لا يغيّر الملخِّص ألفاظَ الكاتب وجُملَه قدْر الإمكان، إلا لضرورة ملحّة.

-٦ أن يكون حجم التلخيص بالنسبة للحجم الأساسيّ للفقرة في حدود ربعه تقريباً» (المصدر نفسه، ١٣٩١: ٧٤).

هنا نذكر مثالاً:

«كان التلميذُ على تعصّبه لنشأته القرويّة، كثير الإناقة، يلبس كأحسن واحد من أبناء المدينة، ويُعنى بمظهره كلّ العناية مخافةً أن يعيبوا عليه أمراً فينسبونه إلى أصله القرويّ»

التلخيص النموذجي:

«كان التلميذ بالغ الإهتمام بمظهره». أو«كان التلميذ يبالغ في الاهتمام بمظهره».

هذا المنهج ينمّي في الطالب القراءة الناقدة ويساعده على تمييز الأفكار الرئيسة من الأفكار الثانويّة. ويمنحه الثقة بالنفس؛ إذ أنه يعتمد على الجهد الشخصيّ.

٧. عرض النتائج وتحليلها

يلعب السياق دوراً بارزاً وفعّالاً في اللسانيّات التطبيقيّة ولا سيّما في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها. ولا يمكن الاستغناء عنه في تعليم اللغات الأجنّبيّة:

١) لا يتمكن متعلّم اللّغة من أن يستنبط معنى الكلمة استنباطاً دقيقاً وصحيحاً إلّا بعد الرّجوع إلى السياق الّذي قد أحاط بها. فمنهج «ملء الفراغ»، و«المترادفات» يساعد المتعلّم على ادراك الوظيفة الدلاليّة للكلمات، في موقفٍ فعليّ وسياقيّ معيّن فيترسّخ معنى الكلمة في ذهنه ويستطيع أن يستحضرها بسهولة حينما يحتاج إليها. وبتوظيف السياق اللّغويّ يستطيع المتعلّم أن يختار الكلمة الصحيحة من بين عدّة كلماتٍ، فكلّما زادت حصيلة المتعلّم اللغويّة طوّر ذلك قدرته على فهم مدلولات الألفاظ والتّراكيب والصيغ اللّغويّة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوّعة ونمّت قدرة المتعلّم على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

٢) متعلّم اللغة العربيّة المدقق يجد نظاماً خاصّاً بين الكلمات المجاورة الّتي يفرضها السياق اللغويّ وبـ«التضام أوالتصحبات اللّغويّة» فيعرف أنّ بعض الكلمات يرد مع بعضها الآخر ولا يرد مع بعض ثالث.

٣) سياق الجملة يعدّ من أكثر السياقات المستعملة في الأنشطة اللغويّة لدى المتعلّم.

٤) إنّ الطالب في عمليّة إنتاج الأسئلة يكون متعلّما إيجابيّا وأسئلته الذاتية أكثر ثباتاً في الذاكرة، ويمكن استرجاعها في المواقف الحيّة بنحوٍ أفضل. على أيّ حال، ولكي يتحقّق حوارٌ ناجحٌ مع ناطقي اللغة العربية فلا بدّ من تعليم اللّغة العربيّة من خلال السّياق، إذ أنّها تقنية تيسّر فهم المتعلّم، وتشجّعه على التفكير في العناصر المهمّة في المادّة المقروءة، وهذا ما يجعله في حوارٍ مستمرٍ تحفزه في زيادة الألفاظ والخزانة اللغويّة.

الهوامش

(١) يحصل المتعلّم على إجابتها بتتبّع النّص تتبّعاً خطيّاً (ابن ساسي، ٢٠١١: ٨٠). الأسئلة خطيّة تتطلّب استخراج معلومة بسيطة وواضحة في النّص.

(٢) تدفع الطالب إلى استغلال المعطيات اللغويّة الموجودة في النّص حتى يبني جواباً عن هذه الأسئلة وهوحصيلة التركيب (المصدر نفسه، ٢٠١١: ٨٠). والأسئلة غير الخطّيّة تدفع الطالب إلى أن يتناول النّص تناولاً كليّاً حتّى يربط بين نواحي النّصّ المختلفة.

المصادر والمراجع

ابن ساسي، عبدالكريم. (٢٠١١). **السياق اللغوي وأثره في تعليميّة اللغة العربيّة لدى الطفل في ضوء المقاربة بالكفاءات «السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي نموذجاً»**. الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة. جامعة الحاج لخضر- باتنة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربيّة.

ابن فارس، أحمد. (١٩٧٩). **معجم مقاييس اللغة**. تحقيق: عبدالسلام محمّد هارون. الطبعة الأولى، دار الفكر.

أوشان، علي آيت. (٢٠٠٠). **السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة**. الطبعة الأولى. دارالثقافة مؤسسة للنشر والتوزيع.

بصل، محمد إسماعيل وبله، فاطمة. (٢٠١٤).« ملامح نظريّة السياق في الدّرس اللّغويّ الحديث. **فصليّة دراسات اللغة العربيّة وآدابها**، العدد الثامن عشر. ص ١٨-١.

بلبع، عيد. (٢٠٠٨). **مقدّمة في نظريّة البلاغة النبويّة السياق وتوجيه دلالة النّص**. الطبعة الأولى. بلنسيّة للنشر والتوزيع.

الجرجاني، عبدالقاهر. (١٩٨٤). **دلائل الإعجاز**، تحقيق: أبو فهر محمود محمد شاكر، القاهرة: مطبعة المدني.

حاج فارس، مضر، محمد شيخ قاسم، عمر كل حسين. (٢٠١٥). تبسيط مختاراتث من كليلة ودمنة لابن المقفّع. إشراف: الدكتور أحمد صنوبر. الطبعة الأولى. مركز أثر لدراسات العربيّة للناطقين بغيرها.

حمدى منصور. (٢٠١٦). «آليات بناء الإستراتيجيّة الخطابيّة من منظور تداوليّ». **مجلة حوليات المخبر**. العدد السادس. صص ٩٠-٧٧.

حميد خضيّر، علي. (٢٠١٤). **دلالة السياق في النص القرآني**. الأكاديميّة العربيّة في الدّنمارك، أطروحة مقدّمة إلى قسم اللغة العربيّة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربيّة.

الخلف، عبدالقادر. (٢٠١٥). **المتلازمات اللفظيّة الشّائعة للناطقين بغير العربيّة مرتّبة حسب المستويات**، طبعة تجريبيّة خاصة بـ«المؤتمر الدولي الأوّل، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب».

الخماش، سالم سليمان. (١٤٢٨). «المعجم وعلم الدلالة للطلاب المنتظمين والمنتسبين». lisaanularab.blogspot.com موقع لسان العرب.

خوانغ تشانغ نينغ، لي جوان تزي. (٢٠١٦). **علم الذخائر اللغويّة.** ترجمه: هشام موسى المالكي. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

الزمخشري. (١٩٩٨). **اساس البلاغة.** تحقيق: محمد باسل عيون السود. الطبعة الأولى. بيروت.

صيادي نجاد، روح الله. (١٣٩١ش). **الإنشاء العربي مناهجه وأساليبه.** الطبعة الأولى. ايران: منشورات جامعة كاشان.

عبداللطيف، عماد. (٢٠١٢). **البلاغة والتواصل عبر الثقافات.** الطبعة الأولى. القاهرة : الهيئة العامّة لقصور الثقافة.

على زاير، سعد؛ تركى داخل، سماء. (٢٠١٥). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة.** الطبعة الأولى. عمان: الدار المنهجيّة للنشر والتوزيع.

الغويل، المهدي إبراهيم. (٢٠٠١). **السياق وأثره في المعنى.** الطبعة الأولى. أكاديميّة الفكر الجماهيري.

مجدي، وهبة. (د.ت). **معجم المصطلحات الأدبيّة.** بيروت: مكتبة لبنان.

محامديّة، سميّة، (٢٠١٢). **دور السياق في تحديد الدلالة اللفظيّة.** جامعة محمد خيضر بسكرة. مقدّمة مذكرة لنيل شهادة الماجستر في الآداب واللغة العربية.

محمّد الصّالح، بوضياف. (٢٠١٠). **التضام في القرآن الكريم في سورتي هود وطه.** جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في البلاغة والنّقد.

محّمد يونس، محمّد. (٢٠٠٤). **مدخل إلى اللسانيّات.** الطبعة الأولى. ليبيا: دارالكتاب الجديد المتّحدة.

مختار، أحمد. (١٩٩٨). **علم الدلالة.** الطبعة الخامسة. القاهرة: عالم الكتب.

ملاابراهيمى، عزّت، فريبا سبك روح وحامد جنادلة. (١٤٣٨ق). «دراسة نقديّة على مفاهيم الكتب العربيّة التعليميّة (كتاب اللّغة العربيّة للعام الثالث في مرحلة الثانويّة للعلوم الإنسانيّة نموذجاً)». **مجلة دراسات في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.** العدد الأوّل. صص٦٨-٥٣.

نقش بافت زبانی در آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان

روح الله صیادي نجاد*

دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران.

چکیده

برخلاف جوامع غربی، ارتباط در جهان عرب تا اندازهٔ بسیار زیادی مبتنی بر «سیاق» است. فرهنگ‌های خاورمیانه که بسیاری از کشورهای عربی جزو آن است، در اعتماد و تکیه بر بافت، بعد از « ژاپن» در مرتبهٔ دوم قرار دارد. جستار حاضر با روش توصیفی- تحلیلی می‌کوشد نقش «بافت زبانی» را در آموزش زبان عربی تبیین نماید. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که نظریهٔ بافت، رکن اساسی در آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبانان است و سیاق جمله، از جمله سیاق‌های پرکاربرد در پویا ساختنِ زبانِ فراگیرندهٔ زبان عربی است. روش « طرح سؤال از خود»، ابزاری کارآمد در رشد استقلال یادگیرندهٔ زبان است. روش‌های «خلاصه‌کردن پاراگراف»، « هم‌آیی‌ها» و « پرکردن جای خالی» ذخیرهٔ واژگانی فراگیرندهِ زبانِ عربی را افزایش می‌دهد و قدرت وی را در درک مفاهیم کلمات از طریق بافت‌های گوناگون افزایش می‌دهد.

واژگان کلیدی: آموزش زبان عربی، بافت، رفتارهای زبانی، ارتباط موفق.

---

* نویسنده مسوول: saiady@kashanu.ac.ir

The role of linguistic context in teaching Arabic language to non-Arabs

Roohollah Sayyadi Nezhad*

Associate Professor in Arabic Language and Literature, Kashan University, Iran

Abstract

Communication in the Arab world is based on style and this is against to the Western world in which style does not play an important role in communicating. The Middle East cultures, which most of Arabic countries are part of, are the second ranking after Japan in relying on the linguistic context. The present researcher tried to show the role of linguistic context in teaching Arabic language by using a descriptive-analytic method. The results showed that the context view is a main element in teaching Arabic language to non-Arabs and sentence context is frequently used in activating the language of Arabic learners. Moreover, "self-questioning" is an efficient method for developing students' autonomy in learning the language and methods like "paragraph summarizing" and "collocating" and "filling in the blanks" improve students' vocabulary knowledge and contribute to their understanding of words in different contexts.

Keywords: context, language manners, successful connection, teaching Arabic language.

---

* Corresponding author: saiady@kashanu.ac.ir

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة دولية علمية محكمة نصف سنوية
السنة الثانية، العدد الثالث، خريف وشتاء ١٣٩٦/ ١٤٣٩، ص ١٤٤-١٣١

علاقة دافع التعلّم والتقييم الذاتي بمهارة الكتابة لدى مُعلمي اللغة العربية

إسماعيل نادري[1*]، جواد كارخانه[2]، فريدون رمضاني[3]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بيام نور الإيرانية.
٢- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة العلوم والمعارف القرآنية الإيرانية.
٣- مدرس في فرع علم النفس بجامعة بيام نور الإيرانية .

تاريخ الوصول: ١٥/ ١١/ ١٣٩٦ تاريخ القبول: ١٠/ ٠٢/ ١٣٩٧
١٨/ ٠٥/ ١٤٣٨ ١٤/ ٠٨/ ١٤٣٩

الملخّص

تهدف المقالة إلى دراسة علاقة دافع التعلّم والتقييم الذاتي بمهارة الكتابة لدى مُعلمي اللغة العربية. ويعتبر من البحوث التطبيقية، ويتبع المنهج الوصفي - الاستقصائي، شملت عينة الدراسة ٦٣ معلماً من المدارس الإعدادية في المنطقة الغربية من محافظة كلستان، واختيرت العينة بشكل عشوائي طبق صيغة كوكران، وتم استخدام الاستبيانات المعيارية - استبيان الدوافع لجاردنر لتعلم اللغة (١٩٨٥) - التي تضمنت مقياس مقدار مهارة الكتابة والتقييم الذاتي لمهارة الكتابة وفق معامل آلفا ٩٥/ ٠ و ٧١/ ٠. ونظراً للتوزيع الطبيعي لمتغيرات البحث، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (R) ومعامل اختبار الانحدار (R2 و B) لدراسة الارتباط والعلاقة بين متغيرات البحث. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة (طردية) معنوية بين دافع تعلم اللغة العربية وتقييم المُعلمين الذاتي لمهارةهم في كتابة النصوص العربية وأيضا وجود نفس العلاقة بين دافع تعلم اللغة العربية ومهارة كتابة النصوص العربية.

الكلمات الدليلية: دافع التعلّم، التقييم الذاتي للمهارة، مهارة الكتابة ، معلمو اللغة العربية.

* الكاتب المسؤول: enaderi54@gmail.com

١. المقدمة

اللغة العربية هي لغة القرآن والكثير من المؤلفات التي كتبها المسلمون الأوائل، و الكثير يعدّها لغةً مقدسة. وإذا اعتبرنا أن اللغة تنقسم إلي شقين شفهي وكتابي، فالخط يتعلق بالشق الكتابي للغة، ويعتبر الخط أهم من اللغة الشفوية، لأن الكتابة قابلة للقياس بشكل أكبر مقارنة بالكلام، كما أن هناك مجالاً للقياس وتجديد النظر أثناء التفكير، ومن جهة أخرى فالآثار الأدبية المعتبرة والنصوص الدينية والتراث الثقافي وصل إلينا عن طريق الكتابة، وتبلغ أهمية الخط إلى الحد الذي جعل تاريخ ظهوره كعامل لتقسيم عصور العالم إلى عصر ما قبل التاريخ والعصر التاريخي (بيرريايي،٢٠٠٦ :٤٦).

وعند دراسة التطور التاريخي لمصادر تدريس اللغة العربية في إيران، نستطيع أن نأخذ بعين الاعتبار فترتين متداخلتين جزئياً، فترة التعليم التقليدي للغة العربية تبدأ منذ دخول الدين الإسلامي إلى إيران وتأثرها بالثقافة الإسلامية التي تعدُّ اللغة العربية جزءً منها، حيث تم تعليم اللغة العربية بشكل بنيوي، وكان علم تركيب الألفاظ (الصرف) والبناء التركيبي (النحو) أساساً للتعليم. ووفقاً لهذا المنهج الذي مايزال مستخدماً في الكثير من المراكز التعليمية، يتم تعليم مهارة القراءة والفهم بواسطة اللغة العربية بالدرجة الأولى، ويتم تعليم مهارة الكتابة أي الإنشاء بالدرجة الثانية. ووفقاً لهذه المصادر التعليمية وهذا المنهج نلاحظ عدم الاهتمام بتعليم المهارة اللغوية الأخرى، ولا إلى كيفية تعليم لغة ثانية. أما المنهج الثاني الذي يمكن أن نطلق عليه اسم الأسلوب التطبيقي، فيهتم باستخدام اللغة باعتبارها وسيلة التواصل الأساسية. وقد تم وضع المصادر الجديدة -التي لا يبلغ عمرها أكثر من عدة عقود- بناءً على الحاجة لاستخدام اللغة العربية في مجالات التواصل، والتركيز على المهارة الأخرى أو المهارة المتعددة، وبفكر مسبق بأنها ستدرس لغير الناطقين بها (فكري، ٢٠١٣:١٧).

وقد تم الاهتمام في تأليف الكتب لتعليم اللغة العربية المتداولة في الجامعات الاهتمام بتعليم المحادثة ومواد دروس المختبر (مهارة الاستماع والفهم بواسطته) وقراءة النصوص (مهارة القراءة والفهم بواسطتها) أكثر من اهتمامها بالمهارة الكتابة ، وما نراه ندرة تأليف الكتب التي تهتم بمجال الكتابة والإنشاء (مهارة الكتابة) بشكل منفصل عن بعضهما، لذا لم تؤدِ العملية إلى عملية مترابطة ومنظومة تعليمية بسبب اختلاف المنهج التعليمي لمؤلفيها. (المصدر نفسه،٢٠١٣:١٧) . فالسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل هناك علاقة معنوية بين الدافع والتقييم الذاتي لمُعلمي اللغة العربية، وبين الدافع ومهارة كتابة النصوص العربية؟

فإن هذا البحث يهدف لاختبار الفرضيات التالية:

-١ هناك ارتباط ملحوظ بين دافع التعلّم ومهارة كتابة النصوص العربية لدى مُعلمي اللغة العربية.

-٢ هناك ارتباط ملحوظ بين التقييم الذاتي لُمعلمي اللغة العربية ومهارة كتابة النصوص العربية.

-٣ هناك ارتباط ملحوظ بين دافع التعلّم والتقييم الذاتي لُمعلمي اللغة العربية.

٢. الدراسات السابقة

نلاحظ قيام الباحثين بدراسات في مجال علم اللغة وعلوم السلوك والتربية كما يلي:

سليماني ورحمانيان (٢٠١٤) وأوضحا أنه من حيث زيادة مهارة الكتابة لم يكن تقييم المعلم مؤثراً بقدر التقييم الذاتي وتقييم من هم في العمر نفسه، ويمكن لنتائج هذا البحث أن يساعدنا في إدراك العلاقة بين مسألتي تعليم اللغة ووضع الاختبارات (الامتحانات) من وجهة نظر المُعلمين وطلاب اللغة.

تشير نتائج مقالة متقي زاده وزملاؤه (٢٠١٠) إلى أنه - على الرغم من عدم تطابق نتائجه مع الدراسات السابقة - فالطلاب يمتلكون الدافع لتعلم مهارات اللغة العربية، ولكنهم لا يشعرون بالحماس والنشاط ، ومن العوامل المهمة لفقدان الحماس: عدم تلاؤم طرق التدريس، وعدم وجود السلاسل التعليمية المناسبة، وعدم توفر المختبرات اللغوية المناسبة وبالتالي الفشل في استخدام فنون تدريس الاستماع.

دراسة رسولي (٢٠٠٥م) في مقالته «أسباب مشاكل تعليم اللغة العربية في الجامعات الإيرانية» أن عوامل ضعف طلاب قسم اللغة العربية وآدابها هي عدم تحقيق اللغة العربية المكانة اللائقة للعلوم الإنسانية، وعدم وجود دافع لدى طلاب اللغة العربية، وفقدان الطرق الصحيحة لتعليم هذه اللغة.

كشف دوميترسكو (Dumitrescu) وزملاؤه (٢٠١٥) أن الطلاب الذين يتمتعون بدافع قوي يملكون قدرة أكبر في كتابة النصوص العملية، كما أن الطلاب الذين يتمتعون بدافع قوي يحققون مستوى أعلى من الدرجات التقييم الذاتي.

أظهر بحث الشرفا (Shourafa) في سنة (٢٠١٣) وجود ارتباط معنوي بين الدافع الداخلي والخارجي ومهارة الكتابة لدى التلاميذ.

أوضح كل من هاشميان وحيدري (٢٠١٣) وجود ارتباط معنوي بين دافع الطلاب للتعلم ومهارة الكتابة، بينما لم تكن العلاقة معنوية بين الدافع السالب ومستوى قدرة

الكتابة، بل هناك ارتباط بين الدافع الموجب ومستوى مهارة الكتابة المرتفع.

وتوصل يانغ بينغ (٢٠١١)(Yuan-bing) في بحثه إلى هذه النتيجة: وهي أن الذين يملكون الدافع القوي، أظهروا أداءً أفضل في مهاراتهم الكتابية.

توصل تاجيما(٢٠٠٦)(Tajima) في بحثه أيضاً إلى هذه النتيجة بأن أغلب متعلمي اللغة من يملك مهارة عالية في الكتابة، ومن لديه الدافع القوي للكتابة.

٣. الإطار النظري للبحث

تعدُّ اللغة العربية من إحدى أهم لغات العالم، في فرع اللغات السامية شأنها شأن اللغتين العبرية والآرامية. كما أنها من إحدى اللغات الست الرسمية في منظمة الأمم المتحدة، ولهذه اللغة لهجات ولكنات متعددة، أما اللغة العربية المعاصرة فقد اعتمدت في جميع الدول العربية باعتبارها اللغة الرسمية في الكتابة. ففي العصر الذهبي للإسلام تمتعت هذه اللغة بأهمية خاصة باعتبارها لغة العالم الإسلامي، وكُتبت الكثير من الآثار العلمية والأدبية والدينية بها، كما كان تأثير اللغة العربية تأثيراً ملحوظاً على اللغات الفارسية والأردية والكردية واللغة التركية. ويبلغ عدد الأشخاص الناطقين باللغة العربية باعتبارها اللغة الأم والناطقين بغيرها يتراوح ما بين ١٧٤ إلى ٤٤٢ مليون شخص. فاللغة العربية هي اللغة الرسمية في ٢٥ دولة يبلغ تعداد سكانها وفقاً للإحصاءات ٣٢٩ مليون شخص.ومن الجدير بالذكر أن اللغة الأم لنصف عدد سكان دول شمال أفريقيا العربية كالمغرب والجزائر هي اللغة الأمازيغية، وقد اعترف الدستور الجديد في هاتين الدولتين باللغة الأمازيغية لغةً رسميةً لهما إلى جانب الفرنسية والعربية. (حجازي فهمي،٢٠٠٠: ١٠).

ومنذ دخول الإسلام إلى إيران، أصبحت اللغة العربية في بلادنا محط الاهتمام والاحترام، وباتت أفضل وسيلة لتبادل العلم وفهمه. وازدادت أهميتها بعد الثورة الإسلامية ، فخبراء التربية والتعليم مكلفون بتوفير الإمكانات لتعليم هذه اللغة، إلا إن انخفاض مكانة اللغة العربية في المجتمع، وعدم وجود الدافع للتلاميذ والطلاب لهذه اللغة واهتمامهم بها، يدلّ على أن التاريخ العريق والإلزام القانوني لا يمكن بواسطته تحقيق الأرضية المناسبة لتعلم اللغة الثانية، فضلاً على وجود عوامل مؤثرة أخرى متعددة أخرى ،من أهمها التخصص والمهارة الفردية لُمعلمي اللغة العربية. (خاقاني، لياقت دار وباكيزه خو، ٢٠٠٦).

من جهة أخرى، رغم التطورات التي شهدها تعليم اللغة العربية في إيران، إلا أن

تعليم هذه اللغة ما يزال يواجه الكثير من المشاكل؛ من أهمها: مشاكل قسم تعليم مهارة اللغة العربية. فطلاب قسم اللغة العربية وآدابها يواجهون مشكلات كبيرة في استخدام هذه المهارة بعد تخرجهم من مرحلة الليسانس، رغم اجتيازهم ثماني عشرة مادة في دروس المحادثة، والمختبر اللغوي، والإنشاء وخمس مواد في الترجمة، ومادتين في الصحف والمجلات العربية ومادتين في تدوين الرسائل والأطروحات. ومما لاشك فيه أن عوامل ضعف طلاب اللغة العربية وآدابها في استخدام المهارة اللغوية الكتابية لها، تعود إلى عوامل عامة من جهة، وعوامل خاصة من جهة أخرى. والمقصود بالعوامل العامة العوامل التي يمكن أن نجدها في أكثر أقسام العلوم الإنسانية، مثل عوامل المكانة غير المناسبة للعلوم الإنسانية في إيران، والسعي للحصول على شهادة جامعية وغيرها. (رسولي،٢٠١٠: ٥٩)

ومن البديهي أن أية دراسة لا يمكن أن تدرس كافة تفاصيل العوامل المؤثرة في الضعف اللغوي، وعامل الدافع من أحد العوامل المؤثرة في القدرات والمهارة الكتابية واللغوية للغة العربية بشكل خاص واللغات الأجنبية بشكل عام. يعتقد متقي زاده وزملاؤه (٢٠١٠) بأنه يمكن دراسة ضعف طلاب اللغة العربية في الـمهارة اللغوية والكتابية في الجامعات في إطارين: ألف) العناصر العامة المتعلقة بأسئلة الأساتذة، وتشمل العوامل المؤثرة في إيجاد الرغبة لدى الطلاب للتعلم وتنمية المهارة اللغوية، والمقدار المثمر والمنتج للمجموعات التعليمية الموجودة، ومعدل نجاح طرق التدريس المتعلقة بالمهارة اللغوية. ب) العناصر العامة المتعلقة بأسئلة الطلاب، وتشمل مقدار دافعية الطلاب وماهيتها، ومقدار نجاح طرق تدريس الأساتذة لزيادة رغبة الطلاب بشكل عام، ومقدار نجاح طرق التدريس المتعلقة بمهارة الاستماع باعتبارها إحدى المهارة الهامة بشكل خاص، ومقدار فائدة المجموعات التعليمية.

وبعبارة أبسط، فامتلاك الدافع هو حاجة جسدية أو حاجة نفسية واجتماعية تدفع الشخص إلى الحركة لنيل الهدف، ليحقق رضا النفس والراحة من خلاله. ويلعب مقدار ونوع الدافع دوراً هاماً في كيفية عملية التعلّم وكميتها، ويلعب معلم اللغة دوراً رئيساً في إيجاد دافع التعلّم لدى طلاب اللغة. (كرجيان،١٩٩٣: ٥). ولابد أن يعتبر المعلم نفسه طالباً حتى يزيد من مهارته، ولا يمكن لهذا الأمر أن يحصل إلا إذا زاد دافع التعلّم لديه أيضاً، في إطار رفع مستوى حافز التعلّم لدى الطلاب. كما أن تقييم لغة طلاب اللغات الأجنبية مؤثرة أيضاً، لأن الأشخاص الذين يملكون دافعاً أكبر يحصلون على درجات أفضل في كتابتهم، وهذا التقييم الذاتي يلعب دوراً مهماً في إصلاح وتحسين

عملية التعلّم وإيضاح المسائل المتعلقة بمشكلات الكتابة والطلاب.

يبدو- في هذا المجال- الخطوة الأولى يجب أن تكون بدراسة الأبعاد النفسية لدى طلاب اللغة (سواء أكانوا مُعلمي اللغة العربية أو طلاب هذا القسم) إذ لا بد قبل البدء بتعليم اللغة من وجود أسس نفسية مناسبة لإصلاح ورفع مستوى اللغة الأجنبية ومنها اللغة العربية، وهي من العوامل التحفيزية للتعلم والتقييم الذاتي والتي تؤدي إلى النجاح والتوفيق في مجال تعلم المهارة اللغوية ومنها المهارة الكتابية، بالاضافة إلى ذلك فإن تعليم اللغات الأجنبية في إيران لا يركز على تعليم مهارة الكتابة مقارنة بتعليم مهارة المحادثة، تكشف هذه الدراسة عن ضعف وعدم الاهتمام بمهارة الكتابة بين مُعلمي اللغة العربية. ونظراً لأهمية الدافع والتقييم الذاتي في مهارة الكتابة باللغة الأجنبية، فإننا لم نعثر الاّ على محدود في هذا المجال في إيران ، ومعظم هذه الأبحاث تمت كتابتها في مجال اللغة الانكليزية، وعدد قليل من الأبحاث تطرقت الى الدافع في مجال تعليم اللغة العربية.

الدافع هو الرغبة أو التمني الداخلي بالوصول إلى الهدف. ويعتبر جاردنر (١٩٨٥) أن الدافع يشمل الدافع الوسيلي والدافع الموحد، فالدافع الوسيلي يتعلق بأهداف من قبيل الحصول على عمل وكسب الدرجات أو اجتياز امتحان في اللغة التي يتم تعلمها، أما الدافع الموحد لتعلم اللغة فيكون بهدف التقارب مع ثقافة تلك اللغة والقيم الاجتماعية لها، ومطابقتها مع أفراد ذلك المجتمع، ونجد للنوعين تأثير في تعلّم اللغة الأجنبية (صديقي،٢٠٠٥:٦٥).

ومن ناحية أخرى، فالتقييم الذاتي للمتعلم هو عملية تساعد المتعلم في إدارة سلوكياته وأداءه فيما يخص تحقيق النجاح في أمور التعلّم التي حصل فيها على نتائج سلبية. وتحصل هذه العملية عندما يكون لدى متعلم اللغة هدف محدد، إذ أن متعلم اللغة يحدد في تقييمه الذاتي لتعلم اللغة أهدافه من السهل إلى المعقد، ويحدد خلال ذلك الموضوعات التي يتقنها، والأمور التي يحتاج أن يتعلمها بشكل أكبر. وفي المرحلة التالية يستخدم الاستراتيجيات والسبل المناسبة، ويُقوِّم أداءه في كل مرحلة، ويحدد ما إذا كان يسير في طريق الهدف المحدد أم لا، وفي المرحلة الأخيرة، يقوم بتقييم كل أداءه في مجال تعلم اللغة، ويُحكم على مقدار تعلمه، حتى يصل إلى الرد الفعل المناسب. وكلما كانت بيئة تعلم الطالب أكثر تعقيداً، أصبح تقييم متعلم اللغة الذاتي فيما يخص البيئات ذات الهياكل البسيطة أفضل (طالب لو وميرزاييكي،٢٠١٤:٤).

ويتضح من خلال هذه الرؤية أن إحدى فوائد الكتابة في التعلّم؛ إذ يعرف الشخص

من خلال الكتابة مقدار المعلومات التي نالها، لذلك تعتبر استراتيجية التقييم الذاتي أحد عوامل نجاح الأشخاص الناجحين. ومن جهة أخرى فالشخص عندما يبدأ بالكتابة يفكر بالمعنى الواقعي، ومن الممكن أن يتحدى نفسه عدة مرات وينفق وقتاً كبيراً في سبيل هذا الأمر. ويستمر هذا الفكر الواعي قبل عملية الكتابة وأثناءها وبعد الانتهاء منها، وطيلة هذه المدة يستخدم الشخص معارفه وتجاربه الجديدة والقديمة ويحاول إيجاد علاقات بينها، وفي غضون ذلك يتوصل المتعلم إلى أفكار ونتائج جديدة قد لا تتحقق في وقت آخر، لذلك تعدُّ الكتابة طريقة للتفكير واكتشاف ملاحظاتٍ بكرٍ وإنتاج العلم. وفي الكثير من الحالات تحتاج عملية الكتابة إلى البحث ودراسة الآثار ذات الصلة وتجزئتها وتحليلها ونقدها، ومن هنا ينبغي للكاتب أن ينشغل بالدراسة والمطالعة بشكل دائم، ويزيد من علمه ويتعرف على آثار غيره ويفككها ويحللها، وينتقد أخيراً الآثار الموجودة، ويوضح وجهة نظره، وبناء عليه تزيد الكتابة بشكل غير مباشر من المعلومات العامة والتخصصية للكاتب. (ميرزايي حصاريان، ٢٠١١: ٦).

٤. منهج البحث

نوع البحث وخطته: منهج البحث من حيث الهدف تطبيقي، ووفقاً لموضوعه ومنهجه وصفي- استقصائي.

المجتمع الإحصائي، والعينات وطرق أخذ العينات: تم اختيار ٦٣ شخصاً من مُعلمي اللغة العربية من المدن الغربية لمحافظة كلستان (٧٥شخصاً) بطريقة عشوائية وفقاً لصيغة كوكران.

٥. أدوات البحث

استبانة جاردنر لدافع التعلّم (١٩٨٥): تتضمن هذه الاستبانة ٣٧ سؤالاً، تهدف دراسة دافع تعلم اللغة الأجنبية. وتم تصميمها وفقاً لمقياس ليكرت وتتضمن أربعة خيارات أوافق تماماً (٤) أوافق (٣) أخالف (٢) أخالف تماماً (١). ويستند هذا المقياس إلى استخدام معامل ألفا كرونباخ ٩٣٣/ ٠.

استبيان قياس مهارة كتابة النصوص العربية: يتكون هذا الاستبيان الذي أعدَّه الباحث من قسمين، القسم الأول من نص عربي حر، إذ يطلب من الممتحن أن يكتب موضوعاً حراً في فقرة أو فقرتين باللغة العربية، أما القسم الثاني فهو استبيان الحُكّام، قام بكتابته الباحث باستشارة عدد من خبراء الأدب العربي. وتم منح الدرجات في القسم الأول

بالوصف ضعيف جداً (١) ضعيف (٢) جيد (٣) ممتاز (٤). واستند هذا المقياس إلى استخدام معامل ألفا كرونباخ ٩٥١/ ٠.

استبيان التقييم الذاتي لمهارة الكتابة: اشتمل هذا الاستبيان الذي قام بإعداده الباحث على ستة أسئلة، ويعطي الممتحن لنفسه -عن مهارةه الكتابية في إطار مؤشرات ستة- درجات وصفية (قليل جداً (١) قليل (٢) كثير (٣) كثير جداً (٤). ونطاق متوسط الدرجات لهذا المتغير في التحليل النهائي من ١ إلى ٤. واستند هذا المقياس إلى استخدام معامل ألفا كرونباخ ٧١٣/ ٠.

طريقة الإجراء: لإجراءالبحث، تم تسليم استبيانات البحث لمُعلمي اللغة العربية وطلب منهم الإجابة بدقة، وذلك بعد توضيح الهدف من البحث.

طريقة التجزئة والتحليل والقيم: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (R) ومعامل اختبار الانحدار(R2 و B) نظراً لكون متغيرات البحث موزعة طبيعياً، باعتبارها اختبارات بارامترية، لدراسة العلاقة والارتباط بين متغيرات البحث. وتم تحليل القيم وفق برنامج spss 18.

٦. تحليل البيانات

المعلومات المجتمعية

تتكون هذه العينة الإحصائية بمجموعها من ٧/ ٥٦ بالمائة من الرجال و٣/ ٤١ بالمائة من النساء. ومتوسط أعمار المشاركين من ٣٣ إلى ٣٨ سنة، ومتوسط الخبرات الوظيفية للمشاركين من ٩/ ١٤ سنة.

النتائج الوصفية

المتغير	الإحصائيات			
	المتوسط	الانحراف المعياري	الحدالأدنى	الحدالاكثر
دافع تعلم اللغة العربية	٢/٧٨	٠/٥٩	١/١١	٣/٦٢
التقييم الذاتي لمهارة الكتابة بالعربية	٣/٣٩	٠/٤٩	٢/١٧	٤
مهارة الكتابة بالعربية	٣/٣٣	٠/٤١	٢/٥٠	٤

الجدول ١: وصف متغيرات البحث

يكشف الجدول ١ أن متوسط دافع تعلم اللغة العربية هو٧٨/ ٢، ومتوسط التقييم الذاتي لمهارة الكتابة بالعربية ٣٩/ ٣، ومتوسط مهارة الكتابة بالعربية ٣٣/ ٣. هذا في

الوقت الذي تمثل الدرجة واحد الحد الأدنى لهذا المتغير، ويمثل أربعة الحد الأعلى للدرجات، وهذا يشير إلى أن متوسط درجات دافع التعلّم والتقييم الذاتي ومهارة الكتابة باللغة العربية أعلى من المستوى المتوسط (٥٠/ ٢).

اختبار كولموغروف- سميرنوف		الإحصاءات
متغيرات البحث	دافع التعلّم	P= ٠/٠٦٣
	التقييم الذاتي لمهارة الكتابة	P= ٠/٠٥٨
	مهارة الكتابة	P= ٠/٠٧٢

الجدول ٢: نتائج دراسة التوزيع الطبيعي للقيم

كما نلاحظ في الجدول ٢، بناءً على اختبار كولموغروف سميرنوف، فإن مستوى المعنوية في قيم دافع التعلّم والتقييم الذاتي للمهارة ومهارة الكتابة بالعربية أكبر من ٠٥/ ٠، بحيث يمكن لنا القول أن توزيع المعطيات في هذه المتغيرات هو توزيع طبيعي.

اختبار فرضيات البحث

المتغير المعياري	المتغير المتوقع	معامل الارتباط	مستوى المعنوية	معامل التحديد (r2)	نسبة معامل التحديد بالمائة
مهارة الكتاية	دافع التعلّم	٠/r =٤٠٩	٠/٠٠١**	٠/١٦٨	١٦/٨
مهارة الكتابة	التقييم الذاتي لمهارة الكتابة	٠/r =٧٦٦	٠/٠٠١**	٠/٥٨٧	٥٨/٧
التقييم الذاتي لمهارة الكتابة	دافع التعلّم	٠/r =٦٦٤	٠/٠٠١**	٠/٤٤١	٤٤/١

الجدول ٣: دراسة العلاقة ومعامل R2 بين متغيرات البحث وفقاً لفرضيات البحث

توضيح انحدار المتغيرات المتعددة في التنبؤ بمهارة الكتابة بالعربية من خلال دافع التعلّم والتقييم الذاتي لمهارة الكتابة بالعربية:

نموذج	R	مربع R	مربع Rالمنظم	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية F	اختبار دربن واتسون
	٠/٧٧٧	٠/٦٠٤	٠/٥٩١	١/٥٩٧	٠/٠٠١**	١/٩٥٤

المتوقعات: دافع تعلم العربية-تقييم مهارة الكتابة بالعربية
المتغير التابع: مهارة كتابة النصوص العربية

الجدول ٤: المربع آر ® المنظم

مصدر التغيرات	مجموع المربعات	درجه التحرر	مربع المتوسط	مقياس F	مستوى المعنوية
الانحدار	٢٣٣/٨٢٥	٢	١١٦/٩١٢	٤٥/٨٠٠	**
الباقي	١٥٣/١٥٩	٦٠	٢/٥٥٣		
المجموع	٣٨٦/٩٨٤	٦٢			
المتوقعات: دافع تعلم اللغة العربية- التقييم الذاتي لمهارة الكتابة بالعربية					
المتغير التابع: مهارة الكتابة بالعربية					
*ارتباط معنوي في المستوى٠٥/٠ ** ارتباط معنوي في المستوى٠٠١/٠					

الجدول ٥: تحليل الانتشار الناجم عن المتغيرات المتوقعة على المتغيرات المرتبطة والتابعة

المتغير المعياري	المتغيرات المتوقعة	مقياسB	معامل Beta	مقياسt	مستوى المعنوية
مهارة كتابة النصوص العربية	دافع تعلم العربية	٠/٧٤٦	٠/١٧٨	١/٦٣٦	٠/٠٠١**
	التقييم الذاتي لمهارة الكتابة بالعربية	٠/٧٤٣	٠/٨٨٤	٨/١٣٥	٠/٠٠١**
*ارتباط معنوي في المستوى٠٥/٠ ** ارتباط معنوي في المستوى٠٠١/٠					

الجدول ٦: الانتشار المشترك بين المتغيرات المتوقعة والمتغيرات المعيارية

٧. عرض النتائج وتحليلها

هناك ارتباط معنوي بين دافع التعلّم ومهارة كتابة النصوص العربية لدى مُعلمي اللغة العربية. ومقياس معامل تحديد دافع التعلّم على مهارة كتابة النصوص العربية ٨/ ١٦ بالمائة، ورغم أنها نسبة مئوية منخفضة، إلا أنها تشكل ٩٥ بالمائة من الثبات والصدق المعنوي. وبناءً على نتائج دراسة قائم (٢٠٠٧) فإن أهم أسباب مشكلة افتقار الطلاب لمهارة الكتابة بالعربية هو افتقارهم لدافع تعلم العربية. كما توصل دوميترسكو

وزملاؤه (٢٠١٥) أيضاً في بحثهم إلى نتيجة مفادها أن الطلاب الذين يملكون دافعاً أكبر يتمتعون بقدرات أكبر في مهارة الكتابة. ويرى شيخ الإسلامي وخير (٢٠٠٧) أن هناك ارتباط سلبي (عكسي)بين الافتقار للدافع و درجات اللغة الانكليزية ومنها مهارة الكتابة. ويمكن القول في هذا المجال أنه لا يمكن الوصول إلى أي نتيجة بالسعي والمحاولة من دون الدافع، لذا فإيجاد الدافع مهم جداً بحيث يمكن القول أن قطع نصف المسافة لتعلم الكتابة ، فالدافع باعتباره محرض داخلي يؤدي بالطالب للكتابة الخلاقة دون قلق واضطراب من الكتابة.

يوجد ارتباط معنوي بين التقييم الذاتي لُمعلمي اللغة العربية ومهارة اللغة العربية. ومقياس معامل تحديد التقييم الذاتي للمُعلمين على مهارة الكتابة والدرجة الحقيقية لاختبار الكتابة بالعربية ٧/ ٥٨، وهي نسبة مئوية متوسطة تتجه للارتفاع، بنسبة ٩٥ بالمائة من الصدق والثبات المعنوي. ويتفق هذا البحث مع نتائج بحث سليماني ورحمانيان (٢٠١٤)، ففي هذا البحث أيضاً كان لتقييم التلاميذ الذاتي تأثير أكبر من تقييم المعلم في مهارة الكتابة. وبناء عليه فمُعلمي اللغة العربية الذين يملكون تقييماً ذاتياً موجباً أكبر، يتمتعون بدرجات أكبر في مهارة الكتابة. وبناءً على وجهة نظر ميرزايي حصاريان (٢٠١٢) في عملية التقييم الذاتي أثناء الكتابة، يفكر الشخص بالمعنى الواقعي، ويمكن أن يتحدى نفسه مرات عدة، وينفق الكثير من الوقت لتحقيق هذا الأمر.وهذا التفكير الواعي يستمر قبل عملية الكتابة وأثناءها وبعد الانتهاء منها، وطيلة هذه المدة يستخدم الشخص معارفه وتجاربه الجديدة والقديمة ويحاول ايجاد العلاقات بينها، وفي غضون ذلك يتوصل إلى أفكار ونتائج جديدة قد لا يكون بالإمكان الوصول إليها في وقت آخر، لذلك تعدُّ الكتابة طريقة للتفكير واكتشاف ملاحظاتٍ بكرٍ وإنتاج العلم. وفي الكثير من الحالات تحتاج عملية الكتابة إلى البحث ودراسة الآثار ذات الصلة وتجزئتها وتحليلها ونقدها، ومن هنا ينبغي للكاتب أن ينشغل بالدراسة والمطالعة بشكل دائم، ويزيد من علمه ويتعرف على آثار غيره ويفككها ويحللها، وينتقد أخيراً الآثار الموجودة، ويوضح وجهة نظره، وبناء عليه تزيد الكتابة بشكل غير مباشر من المعلومات العامة والتخصص للكاتب.

كما يوجد ارتباط معنوي بين دافع التعلّم والتقييم الذاتي لُمعلمي اللغة العربية، فمقياس معامل تحديد دافع التعلّم على التقييم الذاتي لُمعلمي اللغة العربية ١/ ٤٤، وهو معامل في الحد المتوسط وبنسبة ٩٥ بالمائة من الصدق والثبات المعنوي، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة بحث دوميترسكو وزملائه (٢٠١٥) لأن النتائج الناجمة عن هذا البحث تؤيد أن

الطلاب الذين لديهم دافع يتمتعون بدرجات أعلى في التقييم الذاتي. وهذا الأمر يدلّ على أن الشيء الذي يدفع طلاب اللغة العربية لتقييم مهارةهم في الكتابة هو امتلاكهم لدافع التعلّم. والأشخاص الذين لا يملكون دافعاً، لا يجدون لزوماً لتقييم مهارتهم، وفي الواقع ليس لهذا الأمر أي أهمية لديهم، لأنه كلما وجد هدف وبرنامج أكبر في متغير دافع التعلّم كلما قام طلاب اللغة العربية باختبارات لمهارتهم. كما أن مقارنة معامل انحدار ارتباط التقييم الذاتي ودافع التعلّم على مهارة المُعلمين في الكتابة بالعربية تكشف أن لمهارة الكتابة بالعربية انتشار مشترك أكبر، وبالتالي وجود قوة الارتباط بمهارة الكتابة بالعربية.

وفي الخاتمة، فضلاً على أهمية عملية التعلّم في عملية مهارة الكتابة باللغة العربية التي لم يتم الاهتمام بها جيداً في المدارس والجامعات، لابد من الاهتمام بالظواهر العقلية لطلاب اللغة العربية. فالدافع للتعلم هو الخطوة الأولى لزيادة مهارة الكتابة باللغة العربية لدى مُعلمي اللغة العربية، والأهم من كل ذلك ينبغي امتلاك برنامج مكتوب للتقييم الذاتي -متأثر بدوره بدافع التعلّم- يمكن أن يكون فعالاً في زيادة مهارة الكتابة بالعربية، ولابد أن يكون محط اهتمام وعناية أكثر من قبل الأساتذة وطلاب اللغة العربية.

المصادر والمراجع

بيررييائي، ح. (٢٠٠٦). **الطرق والفنون الجديدة للتدريس**. طهران: منشورات سكوت.

حجازي فهمي. (٢٠٠٠). **فقه اللغة العربية: مدخل تاريخي- مقارن في ظل الثقافة الساميةولغاتها**. طهران: منظمة المطالعة وتدوين الكتب.

فكري، م. (٢٠١٣). **عيوب الكتب الجامعية في مجال تعليم مهارة اللغة العربية**. الكتب والبحوث الجامعية. ١٦:٢٨-٣٥.

خاقاني، م؛ لياقت دار، وباكيزه خو، ط (٢٠٠٦). «دراسة أسباب قلة اهتمام طلاب الثانوية بمادة اللغة العربية من وجهة نظر مُعلمي مدينة شيراز». **الجمعية العربية للغة العربية وآدابها**. السنة ٢. العدد ٢. ربيع وصيف عام ٢٠٠٦. ١٠٧-٨٩.

رسولي، ح. (٢٠٠٥). «أسباب مشاكل تعليم اللغة العربية في إيران (الأسس التعاريف التوجهات)». **مجلة أبحاث العلوم الإنسانية في جامعة الشهيد بهشتي**. ٤٧ و ٤٨: ٦٩-٥٨.

كرجيان، ب. (١٩٩٣). دور الدافع في عملية تعليم وتعلم اللغة الإنكليزية. **مجلة تنمية تعليم اللغة**. ٦١-٢٩:١

متقي زاده، ع، محمدي ركعتي، د و شيرازي زاده، م (٢٠١٠).« تحليل عوامل ضعف طلاب قسم اللغة العربية في المهارة اللغوية من وجهة نظر الأساتذة وطلاب هذا التخصص». **فصلية**

أبحاث الآداب المقارنة. ١: ١٣٧-١١٥.

ميرزايي حصاريان، م.ب (٢٠١٢). «تعلم اللغة الفارسية وآدابها عن طريق الكتابة». طهران. **مجموعة مقالات المجمع الدولي السابع لأساتذة اللغة الفارسية وآدابها**.

طالب لو، ب و ميرزابيكي، ع (٢٠١٤). «الاطلاع على تقنية المعلومات والاتصالات لتقوية مهارة التعلّم». **صحيفة همشهري**. ٢٣/ ٦/ ٢٠١٤: ٧.

صديقي، ف، (٢٠٠٥). «دور الجنس في الشخصيات المندفعة- الهادئة في تعلم اللغة الإنكليزية باعتبارها لغة أجنبية». **رسالة ماجستير** مقدمة لكلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة الشهيد باهنر في كرمان.

قائم، مرتضى، (٢٠٠٧). «تعليم مهارة الكتابة في إيران. الموانع والاستراتيجيات». **مؤتمر مديري أقسام اللغة العربية في الدولة**. همدان.

Dumitrescu, C. Coman, M. Nutu, I. (2015). Improving Functional Texts Writing Skills inEnglish as a Foreign Language. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 203: 168-172.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). **Attitudes and motivation in secondlanguage learning**. Newbury House: Rowley. MA.

- Hashemian, M. Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners, motivation/attitude and success in L2 writing. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 70: 476-489.

Richards, J. (1987). **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press.

Shourafa. A. (2013). The Effect of Motivation on Jordanian 10th Grade Students' WritingSkill In English. **European Scientific Journal**. No. 22: 235-247.

Tajima, K. (2006). Raising Students Motivation for Writing: Blending some TESOL Theories and Applying to the Writing Class. **Academic Reports Fac. Eng. Tokyo Polytechnic.** University. No.2: 1-3.

Yuan-bing. D. (2011). How to Motivate Students in Second Language Writing. **Sino-USEnglish Teaching**. No. 4: 235-240.

رابطه انگیزش یادگیری و خودارزیابی با مهارت نوشتاری دبیران عربی

اسماعیل نادری[1*]، جواد کارخانه[2]، فریدون رمضانی[3]

۱- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه پیام نور، ایران.
۲- استادیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم، ایران.
۳- عضو هیأت علمی بخش روانشناسی، دانشگاه پیام نور، ایران.

چکیده

در این پژوهش رابطهٔ انگیزش یادگیری و خود ارزیابی با مهارت نوشتاری دبیران عربی بررسی شده است. نوع پژوهش از نظر هدف کاربردی و بر اساس ماهیت و روش، توصیفی- پیمایشی(همبستگی) است. از بین دبیران عربی مدارس متوسطه شهرستان‌های غرب استان گلستان، بر اساس فرمول کوکران و به روش تصادفی ساده، ۶۳ نفر به عنوان نمونهٔ پژوهش انتخاب شده‌اند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامهٔ هنجاریابی شدهٔ انگیزش یادگیری زبان گاردنر (۱۹۸۵) و پرسشنامه‌های محقق‌ساختهٔ سنجش میزان مهارت نوشتاری و خودارزیابی مهارت نوشتاری (با ضریب آلفای ۰/۹۵و ۰/۷۱) به دست آمده است. با توجه به طبیعی‌بودن توزیع متغیرهای تحقیق، جهت بررسی همبستگی و رابطهٔ بین متغیرهای تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون (r) و ضرایب آزمون رگرسیون (R^2 و β) (به عنوان آزمون‌های پارامتریک) استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد بین انگیزش یادگیری زبان عربی با خودارزیابی دبیران از مهارت خود در نوشتن متن عربی و بین انگیزش یادگیری زبان عربی با مهارت نوشتاری متن عربی، رابطهٔ مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین رابطهٔ بین خودارزیابی دبیران و مهارت نوشتاری متن عربی نیز مثبت و معنادار است..

واژگان کلیدی: انگیزش یادگیری عربی، خودارزیابی مهارت، مهارت نوشتاری عربی، دبیران عربی.

---

* نویسنده مسؤول: enaderi54@gmail.com

The relationship between Arabic teachers' learning motivation and self-assessment with their Arabic writing skills

Esmail Naderi*[1], Javad Karkhane[2], Fereidoon Ramazani[3]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Payam Noor University, Iran
2. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, University of Science and Education of Holy Quran, Iran
3. Faculity Member of Department of Psychology, Payam Noor University, Iran.

Abstract

This study aimed at investigating the relationship between motivation to learn and the Arabic writing and self-assessment skills of Arabic language teachers in western cities of Golestan Province. Considering the goal, the study was an applied one, and with respect to its nature and method, it was descriptive and correlational. The research population consisted of all Arabic language teachers of western cities of Golestan Province (N= 75). Through simple random sampling and using the Cochran formula, 63 teachers were selected. Questionnaires used in the study included: learning motivation questionnaire (Gardner, 1985), the spelling skills questionnaire (developed by the researcher) and self-assessment questionnaire (developed by the researcher). Cronbach's alpha coefficients calculated for these questionnaires were 0/93, 0/95 and 0/71, respectively. Pearson correlation coefficient (r) and regression coefficients (R2 and β) (as parametric tests) were used according to the normal distribution of variables to assess the correlation between variables. The results showed a statistically significant relationship between motivation to learn the Arabic language and self-assessment of teachers, between motivation to learn Arabic and Arabic writing skills and between teachers' self-assessment and their Arabic writing skills.

Keywords: Arabic learning motivation, Arabic teachers of Western cities of Golestan province, Arabic writing skills, self-assessment skills.

* Corresponding author: enaderi54@gmail.com